# JUGARes cosa seria

## Estimulación temprana.... antes de que sea tarde

Clemencia Baraldi

Homo Sapiens
EDICIONES

Baraldi, Clemencia
Jugar es cosa seria: estimulación temprana ... antes de que sea tarde
- 3a ed. 2a reimp. - Rosario: Horno Sapiens Ediciones, 2005.
138 p.: il.; 22x15 cm.

ISBN 950-808-239-9

1. Psicología Infantil. 2. Estimulación Temprana. I. Título
CDD 155-4

1° edición, 1999
3° edición, 2004
2°r Ahnnl•p·lón 2005

© 1999 • Horno Sapiens Ediciones
Sanniento 825 (S2000CMM) Rosario • Santa Fe • Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail.: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN N° 950-808-239-9

Ilustraciones del interior: Horacio Sánchez Fantino
Diseño: Valeria Gorrin

Esta tirada de 1000 ejemplares se terminó de imprimir en septiembre de 2005
en Talleres Gráficos Fervil S.R.L., Santa Fe 3316
Tel: 0341 4372505 "E-mail: fervilsrl@amet.com.ar
2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

# ÍNDICE

PRÓLOGO ..... 9

CoMENTARIOS de Eisa Coriat y Carlos Kuri ..... 11

JUGAR ES COSA SERIA ..... 21
Ps. Clemencia Baraldi

INTERVENCIÓN TEMPRANA: Los preliminares del jugar ..... 39
Ps. Clemencia Baraldi

LA PROBLEMÁTICA DE NIÑOS CON PATOLOGÍA ORGÁNICA. El advenir de una ilusión ..... 59
Ps. Clemencia Baraldi

ESTIMULACIÓN TEMPRANA ..... 67
Ps. Clemencia Baraldi - Ps. Cecilia Maidagan

DIAGNÓSTICO Y CLÍNICA EN LA INFANCIA ..... 79
Ps. Clemencia Baraldi

JUGAR, SUBLIMAR Y APRENDER ..... 99
Ps. Clemencia Baraldi

EXPERIENCIA DE TRABAJO TERAPÉUTICO EN TALLER DE EXPRESIÓN LÚDICO-CREATIVA (Taller de Juego) ..... 113
Lic. Fgfa. Valeria Ferraza - Ps. Egle Vera Reeves

EN TORNO AL JUEGO ..... 125
Ps. Diana Wolkowicz

BIBLIOGRAFÍA ..... 135

# PRÓLOGO

Los trabajos que se exponen en este libro intentan explorar la constitución psíquica desde los albores de su armado. En ella no sólo intervienen los acontecimientos de la actualidad sino los hilos prehistóricos que tejiendo la trama simbólica albergarán al infante. Son ellos los que darán significación a los sucesos.

El juego es propuesto como hilo conductor de la temática, ya que es a través de su descripción y forma que se intenta hilvanar cuidadosamente los distintos tiempos constitutivos.

Es así, que en los míticos momentos de la vivencia de satisfacción encontramos ya los elementos que desde el Otro se pondrán en juego para que el pequeño advenga sujeto. Para ello nuestro niño deberá recortarlos y en otra instancia hacer con éstos activamente sobre la escena lúdica.

Fabricando sus juguetes se diferenciará de los objetos.

Enunciando sus palabras encontrará la distancia necesaria entre S1 y S2.

Construyendo una ficción podrá velar lo real que perderá su valor traumático a partir de lo que sólo la repetición podrá inscribir.

Es éste el trabajo del infante. Trabajo que da cuenta de la [illegible] para procesar la realidad sin perder la fantasía. Trabajo que articula la desembocadura de la salida del estadio del espejo por la vía de la construcción de un cuerpo unificado. Trabajo que ubicará al niño como protagonista de sus búsquedas y constructor de sus teorías. Trabajo que orientará el despliegue de sus saberes culminando en el aprendizaje lecto escrito ya que, sólo un cuerpo construido puede perderse para habitar en la abstracción de la letra.

*En esta tercera edición se incluyen los comentarios de Elsa Coriaty Carlos Kuria al momento de la presentación del libro.*

# Comentarios

ELSA CORIAT

El libro de Clemencia -de Clemencia Baraldi y compañía- es un libro que resulta necesario. Necesario para la transmisión de un saber que se ha ido gestando y acumulando en un determinado sector de la clínica: me refiero a la clínica de los problemas del desarrollo infantil.

Jugar es cosa seria hace serie no sólo con los libros anteriores de la propia autora, sino también con los todavía no muchos textos que se han venido publicando desde cierta manera de pensar y practicar la clínica de niños, partiendo de la experiencia habida con bebés y niños pequeños afectados con problemas de desarrollo, pero cuyas conclusiones pueden extenderse productiva y saludablemente a la clínica de niños en general.

Este libro, entonces, trasciende a la autora en un doble sentido. Por un lado es expresión de la experiencia de un conjunto de profesionales, empezando por el equipo interdisciplinario del que forma parte y que ha contribuido a fundar, y siguiendo por un conjunto más vasto -en el que me incluyo- y en cuyas articulaciones teóricas y su implementación en la clínica Clemencia es, desde hace años, una de sus gestoras activas.

Por otro lado, trasciende a la autora porque su lectura se hace necesaria para la formación de todos aquellos profesionales (tanto del psicoanálisis como de otras disciplinas) que se interesen en el trabajo con niños, especialmente los más pequeños y/o los más comprometidos psíquicamente.

No sólo es un libro interesante por sus aportes originales e inéditos, sino también por su manera de retomar lugares harto transitados de la teoría, como por ejemplo el fort-da o la primera experiencia de satisfacción, recreando y volviendo a recrear, en un estilo singular, el núcleo siempre novedoso que estos temas encierran.

Supongo que, tal como ocurre prácticamente en todas las presentaciones de libros de nuestro medio, por lo menos la mayoría de los presen-

tes, aunque sea mínimamente, conoce a Clemencia y habrá escuchado alguna de sus exposiciones públicas. En aquellas en las que estuve presente, el cerrado aplauso con que el auditorio concluía la intervención de Clemencia me daba la pauta de que no era yo la única que había resultado fascinada.

Fascinación que, lo pude comprobar, no era efecto de un impacto sugestivo sino de aquello que sus palabras lograban transmitir. ¿Cómo lo pude comprobar? Lo comprobé cuando aquello que había escuchado me retornaba en algún encerrona de mi propia clínica, ofreciéndome confianza en la espera de los resultados de mi intervención, -que no siempre son inmediatos- o sugiriéndome una nueva maniobra para la salida, o también cuando sus palabras aparecían en mis reflexiones teóricas, ofreciendo respuestas o generando nuevos interrogantes.

Quienes la hayan escuchado - y espero que compartan mi opinión.- conocen de su capacidad para transformar los temas arduos y complicados de la teoría en palabras accesibles e interesantes (sin perder por ello rigurosidad); conocen de su capacidad para no hablar en el vacío, pronunciando un rosario de disquisiciones teóricas, sino que por el contrario la clínica se hace presente en cada párrafo, aún en los más exclusivamente teóricos, porque lo que se hace evidente es que la selección de cada tema desarrollado no ha sido en función de la satisfacción de un puro placer sofista sino que se trata del vivo esqueleto simbólico que sostiene y orienta la praxis, es decir, aquello de la teoría que nos resulta imprescindible cuando nos encontramos inmersos en lo real de la clínica.

Escuchar una intervención oral no es lo mismo que leer un texto escrito, aunque figuren las mismas palabras, ¿por qué recuerdo entonces las intervenciones orales de Clemencia cuando se trata de comentar un libro? Porque me encontré con las mismas virtudes: la claridad con la que se abordan temas complicados, la imbricación entre clínica y teoría, la convicción que se transmite en cuanto a que quien habla ( o escribe) no habla en vano, que habla desde lo que confirmó o descubrió en el recorrido de su experiencia.

No sé si soy la más indicada para hacer estas afirmaciones porque, como lectora del libro, no me pude despegar del efecto de haber escuchado a su autora, aún cuando las palabras que en su momento escuché hayan sido retrabajadas para ponerlas por escrito, pero me ocurrió que hasta los

textos que eran completamente nuevos para mí, los leía-escuchaba desde la presencia en vivo de Clemencia. Por otro lado, contar con la relectura del texto escrito me posibilitó dar otra vuelta de elaboración a lo ya escuchado y descubrir cosas nuevas.

¿De qué habla este libro? Tal como se anuncia desde el prólogo: El juego es propuesto como hilo conductor de la temática, ya que es a través de su descripción y forma que se intenta hilvanar conceptualmente los distintos tiempos constitutivos. Pero digamos también que, después de la lectura de los distintos textos, el juego se nos aparece no sólo como °el hilo conductor de la temática del libro" sino como el hilo mismo que permite hilvanar, en lo real de su efectuación, los distintos tiempos del sujeto. Es cierto que en el aprés-coup conceptual, el juego puede leerse como un hilván -ese hilván conformado por las anchas puntadas de capitón (cuyo mejor ejemplo gráfico nos lo dan los viejos colchones de lana)- pero en el presente de la clínica de niños, ese presente tironeado por el futuro, el juego del que Clemencia nos habla es más bien el hilo que, en su uso, posibilita el deslizamiento, el pasaje, de un tiempo a otro tiempo.

Y si el hilo conductor del texto es el juego, es también el hilo que va enlazando los distintos conceptos de la teoría que necesariamente se ponen en juego en la clínica de niños, articulándose con ellos. Leer este libro implica hacer un recorrido por la primera experiencia de satisfacción, por el fort-da, por las diversas maneras en que se presenta la repetición, por *el* deseo de los padres o su ausencia, por la identificación, por la transferencia, por la pulsión, por el estadía del espejo, por la sublimación, por el fantasma, por la psicosis y el autismo. El juego irá encontrando su lugar en relación a todos ellos, al mismo tiempo que se va enriqueciendo para nosotros la percepción de cuáles son los intríngulis que se juegan en la infancia.

Los dos capítulos finales, uno de Diana Wolkowicz y el otro c:Yrlj▷,rtido entre Valeria Ferraza y Egle Reeves, están bien ubicados en este libro. El de Diana, especialmente bien escrito, se ocupa de rastrear y presentarnos qué han dicho otros autores en relación al juego. Las citas elegidas me parecieron un hallazgo, tal vez porque nos recuerdan que no sólo Freud, Lacan, Winnicott y/o sus continuadores han dicho cosas interesantes al respecto. El texto de Valeria y Egle, sobre taller de juego, destaca una dimensión que, con excepción de Winnicott, ha sido bastante aescuhltlda en

las conceptualizaciones psicoanalíticas: la dimensión de la experiencia, su carácter necesario en la construcción de la estructura.

Por la mitad del libro hay un capítulo compartido entre Clemencia y Cecilia Maidagan:-,.Su título: *Estimulación temprana.* En él hay un párrafo que dice así: Las áreas estructurales y las instrumentales están tan bien imbricadas e interrelacionadas entre sí que resulta difícil e impropio discriminarlas a esta edad. Al margen de la edad, lo mismo ocurre con las autoras en el texto: están tan imbricadas entre sí que me resulta difícil hacer un comentario específico en relación al aporte de Cecilia. A la inversa, me resultaría más difícil aún suponer un Centro del Desarrollo Infantil sin ella, o suponerla completamente ausente de los capítulos que no incluyen su nombre.

Volviendo a los capítulos de Clemencia, es posible encontrar otro hilo, además del juego, que también atraviesa todo el texto. Me refiero a la pregunta por el lugar del analista en la clínica de niños en general, así como al de todo profesional en los tratamientos de edades tempranas.

Quiero citar aquí una de las tantas respuestas que es posible encontrar en este libro. En la cita que voy a traer, Clemencia viene hablando de chiquitos con Síndrome de Down, pero me parece que, en un sentido amplio, es extensible a muchos otros. ¿Cuál es la función del analista?, se pregunta Clemencia. Rehabilitar... ¿ No les suena extraño que alguien diga que la función de un analista es rehabilitar (y más si se trata de Clemencia)? Es que la frase no termina ahí, no se trata de rehabilitar al niño o a alguna función, sino de ...rehabilitar un camino, retirar los escombros para que sea transitable.("La problemática de los niños con patología orgánica")

Esto, claro, se refiere al trabajo con los padres. ¿Y con el niño? Es el Otro el que da las cartas -Otro encarnado en el analista, quien debe ocuparse, por ejemplo, de ofrecer ya sea un verdadero mazo de cartas, ya sea cualquier otro conjunto de juguetes, es decir, los objetos necesarios para que el jugar sea posible- pero la elección y la estrategia del juego caen del lado del sujeto. Al analista le cabe asignar un espacio(...) para hacer algo con lo que se ha hecho de *uno.(Intervención temprana: Lospreliminares de/jugar)*

No sé si con este mínimo recorte consigo yo transmitirles algo de lo que este libro transmite, de todas formas lo que menos pretendo es ahorrarles el trabajo (o el gusto) de leerlo.

La escritura de este libro tiene una dirección clara, pero no es lineal; quiero decir que en el recorrido (en el recorrido de lectura) uno puede en-

contrarse con curvas o sinuosidades, y atrás de cualquier curva, escondida, uno puede toparse con una sorpresa. ¿A qué sorpresas me refiero? A la irrupción de una idea no prevista, que se presenta de frente y nos invade, a una articulación novedosa, a una frase que nos emociona por su contenido y por su forma.

A modo de ejemplo quiero traerles algunas citas, extraídas de aquí y de allá, pero pocas y breves, ya que tampoco tengo la intención de quitarles el hallazgo de las sorpresas que cada uno vaya encontrando en el recorrido de los capítulos.

En el momento de ponerme a elegir qué citas selecciono, no puedo dejar de acordarme de un chiste, que seguramente ustedes conocen: ese de la iddishe momme que, para el cumpleaños, le regala a su hijo dos corbatas. En el encuentro siguiente, el hijo tiene puesta una de ellas, la madre lo mira y le pregunta: - "¿qué pasa? ¿La otra no te gustó?".

Sólo tres citas:

1) Hay niños que coleccionan juguetes, otros se confunden con ellos *(jugar es cosa seria)*

2) Clínica de bordes... ¿bordes de la pulsión, bordes de la transferencia, bordes de los analistas, bordes de la formalización? Si de niños se trata, casi siempre navegamos en los bordes. No sólo porque casi siempre los chicos se portan mal y se ubican al borde del sopapo, ni porque es propio de los pequeños dedicarse a bordear la paciencia y el saber de los adultos, sino también porque han hecho tambalear las categorías clásicas de la nosología *psiquiátrica.(Diagnóstico y clínica en la infancia)*

3) "Al don, al don, al don Pirulero, cada cual, cada cual atiende su juego" porque el que atiende su juego no va a tener un síndrome disatencional (ADD), ni tampoco va a quedar tendido en las emboscadas que suelen armarse en las redes discursivas familiares *(Diagnóstico y clínica en la infancia).*

# CLÍNICA Y DECEPCIÓN (SUBLIMACIÓN) DEL JUGAR

CARLOS KURI

## I

Se sabe, el gesto pedagógico es un ejercicio del poder sobre el cuerpo-arcilla, aparece sobre el final del siglo XV y comienzos del XVI, con una relativa independencia de la atención sobre el niño. Hasta ese momento se sobrentendía que hablar de la madre era hablar del niño. Esto se hace visible, además, en la invención de aparatos: el corsé, la funda metálica, los huesos blandos corregidos a tiempo, el fajado. Aplanar y enderezar deformaciones. El gesto pedagógico es el reverso de la atención sobre el juego. Considerar el jugar, lo que tiene incluso de infinitivo, de acto, es una contra-pedagogía.

Es también contra-pedagógico porque nos da la ocasión de observar los puntos débiles de cierta vulgarización psicoanalítica, es decir, los puntos en donde el psicoanálisis se ha convertido en una psicología; puesto que el jugar invierte la aburrida consideración de la madre estimulando al infante, "deseo de la madre/narcisismo del niño". El jugar nos obligaría a invertir estas razones sobre la noción de estímulo, sacarla de la recaída del estímulo/respuesta y considerar, al revés ¿Qué estimula el niño en su madre? ¿Qué decepción provoca? ¿Qué novela familiar arruina o en cuál se resiste a ingresar? Oír en definitiva el desorden, el caos que puede albergar el juego antes de convertirlo en un repertorio de expresiones legibles.

## II

La fabricación del juguete con la palabra es el índice tanto de lo que la escena lúdica tiene de fantasma como de sublimación del objeto. Digo esto porque en el libro hay una tensión, tensión que dominó particularmente mi interés, entre coincidencias y discusiones. El jugar se tensa entre el síntoma y la sublimación.

Alternativamente, articuladamente, y hasta contradictoriamente interviene en las argumentaciones, la satisfacción, la diferencia significante, el fantasma, los objetos y la inutilidad del objetivo del jugar.

El alcance que se procura dar al jugar debería ser leído de manera se-

mejante a la distribución de inhibición, síntoma y angustia. Los tres son muy distintos, y el síntoma oscila entre uno y otro. Jugar está entre sublimar y aprender. Por un lado, quizás la complejidad clínica, conduzca la atención a lo que hay de aprender, a lo que con el juego se conquista de la cultura, a cierta socialización. Es este el punto en que la sublimación como problema, como satisfacción, quizá quede desdibujada. El énfasis que en estos trabajos se coloca en el fantasma, en lo que cifra de los objetos y en la producción misma de los objetos, énfasis· sin duda auspiciado por el Lacan del Seminario de la Ética, parece alejarse de ese rasgo de la sublimación, para mí decisivo, que pasa, no por sustituir objetos; sino por la volatilización del objeto. Quiero decir, el fantasma puede estar en la escena lúdica, es indiscutible, pero la sublimación se encarga de hacer que su materia pierda algo de sufrimiento y suspenda algo de la repugnancia con que las fantasías escatológicas, parricidas o incestuosas están impregnadas (en definitiva de eso se trata el descubrimiento de la sexualidad "freudiana"). La sublimación le permite al juego una intervención de lo sexual, pero sin el procedimiento de la fantasía y sin la mecánica de lo reprimido.

Pero el libro también indaga el aspecto que conduce el jugar directamente hacia la satisfacción y donde lo sublimatorio se introduce también de manera directa, y que probablemente se establezca ya en las resonancias del título. Jugar, dejando obrar al infinitivo, casi de un modo heideggeriano ("El ser -a esta expresión corresponden: el marchar, el caer, el soñar, etc.\.... el jugar?); dejando obrar todo lo que la gramática expone en la tensión entre el infinitivo y el sustantivo ontológico. Lo dos artículos que cierran el libro, el de Wolkowicz y el de Ferraza y Reeves, terminan de tensar esto. El punto de vista, resueltamente freudiano, de El poeta y los sueños diurnos recorre esos ensayos, y se enfatiza así el carácter de la creación en el juego. La discrepancia del jugar con lo útil y con la eficacia, hasta la pertinencia del jugar, del crear y el destruir. Se dice, el trabajo vendrá por añadidura, esto es, cuando se haya producido el desplazamiento del trabajo con el jugar. Cuando en un consultorio se va a trabajar y se termina jugando, recién alli hay ganancia añadida del jugar, plus sobre la técnica. Es indispensable este desplazamiento -curiosamente cuando el jugar se olvida de lo patológico-, para que el jugar adquiera estatuto en la clínica.

Ahora bien, uno de los puntos más interesantes lo trae la cita que Wolkowicz hace de Walter Benjamin: "puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imagi-

nativa de los juguetes como determinante del juego en el niño. En realidad es al revés, el niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme". La pulsión es más importante que el objeto. Benjamín observa más la pulsión que el símbolo encarnado del juguete. El juguete restringe la imitación, y la imitación, el impulso mimético es inherente al juego. Inversión propia de Benjamin, cuando habla de Proust señala que su escritura no es una expresión de su asma, se trata, dice, de una sintaxis asmática, un asma fabricada por/para su escritura. Esta pulsión mimética no consiste en una mera copia sino en la constatación de que es imposible la copia y que la pulsión debe hacer el trabajo, el cuerpo se arrastra, se esconde, se ensucia, la pulsión copia a costa de suspender la preocupación por el objeto, no digo de perderlo -que sería lo mismo que preocuparse, sino sublimando el objeto.

## III

El discurso del libro se ordena en la oscilación de fragmentos teóricos conducidos por preocupaciones de la práctica. Los fragmentos teóricos siempre se determinan en una convicción freudiana, los comentarios sobre la práctica siempre indican una clínica fuerte.

En cuanto a lo primero: un repertorio de problemas conceptuales demuestran un modo de concebir la práctica. La vivencia de satisfacción, la repetición (sus diferentes formas), el rasgo unario y el cuerpo, la alienación, la metáfora paterna, -esto es notorio en general y en particular en los artículos de Clemencia Baraldi-. Y casi como un horizonte permanente del libro, la estructura y el diagnóstico; sólo me detengo brevemente en este últ mo punto. En un punto se lee: "Cuando la sombra del diagnóstico no ja ver al hijo(...)es allí donde la patología invade el vínculo[1]" Esto, como muchas cosas del libro señalan la manera en que el psicoanálisis conduce el criterio, pero también cómo, a partir de estos problemas, cuestiones del psicoanálisis son afectadas en el interior mismo de sus conceptos. Probablemente más que en ningún otro terreno, aquí, donde domina el dolor, la decepción, la desesperación técnica, la presencia insistente de otros (padres, hermanos, maestros convocados con angustia en la invocación del paciente) es donde se nota de modo brusco que en psicoanálisis toda cuestión psicopatológica es, inevitablemente, primero una cuestión étiar, Una práctica sumergida en la culpa, en la calificación de las

acciones, en la legalidad y lo anormal no puede encontrar su raíz sino en lo ético; el estatuto del inconciente es ético, no ontológico, ni psicopatológico.

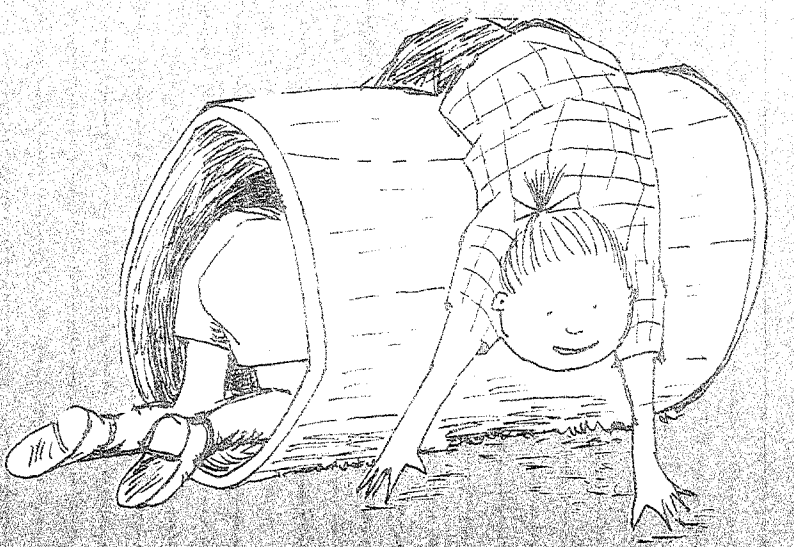
Esto también confiere alguna desestimación a la creencia en una clínica de bordes, en una clínica que albergue todos aquellos sitios de la psicopatología que no se ordenan en una clasificación estructural. Digo esto porque este libro podría haber sido concebido en esos términos: pacientes raros, inclasificables, encuadres singulares, escombros de discurso más que "asociación libre"; sin embargo, afortunadamente no ha declinado en esta zona. Mucho de lo clínico que se produce en estas páginas, de los lugares construidos para estos pacientes, hablan del punto extremo que alcanza la singularidad. Hablar de borde, por el contrario, tiene una expectativa no psicoanalítica, la de que hay estructura como si hubiera un orden psicopatológico, donde algo podría ser colocado en el borde; es indispensable aquí entender lo poco estructuralista que es la estructura en psicoanálisis. Si tomamos en serio lo que del término diagnóstico se modifica al ingresar en la conceptualización psicoanalítica, debemos aceptar que el diagnóstico sólo indica lo que el paciente no es. Pensar que hay estructuras de borde es confiar en que la estructura (del deseo, del fantasma, del sujeto... no importa) establece una generalidad positiva, idea insuficiente y hasta hostil para una práctica de lo singular.

En cuanto al segundo aspecto que impregna el libro, como decía, el de una clínica fuerte, pienso por ejemplo cuando se considera lo decisivo dd tiempo de la intervención. Lo temprano no parece sólo un rasgo de la estimulación temprana, si bien allí hay una aseveración visible: "el tiempo de la intervención determina las chances de que los signos de desconexión cedan". Pero lo temprano habría que considerarlo en realidad, y en todo caso este sería el rasgo fuerte, como el tiempo oportuno de la intervención. Esto es, el momento justo de la intervención se constituye más por el tiempo que por el contenido.

Aunque debo decir que es una clínica fuerte no únicamente por esto que permite pensar del tiempo en la práctica, y que en el psicoanálisis con pacientes adultos entramos en contacto más lentamente, aunque también con tropiezos. También lo es, y en esto sólo puedo decir mi admiración, por esas instancias donde la decepción adquiere la forma intransigente de lo orgánico. La clínica alrededor de eso, en contra de esa decepción, a ella sólo puedo acercarme con cierta perplejidad y admiración.

# JUGAR ES COSA SERIA

Ps. Clemencia Baraldi



Con mucha frecuencia al Centro del Desarrollo Infantil[1] se acercan progenitores preocupados por aquello que se presenta como un retraso madurativo en sus hijos. Dicha dificultad puede ubicarse en el campo del aprendizaje, del movimiento o del habla y requerir, según dcaso, de la intervención del especialista en cuestión.

Pero antes de decidir si se trata del fonoaudiólogo, el psicomotricista o el psicopedagogo detengámonos a conocer a este niño del trastorno tratando de encontrar en él aquello que lo hace niño más allá de su retardo. ¿Qué es lo que nos conduce a ver a un niño en estas personitas de corta edad?

Creo sin lugar a dudas que lo propio de un pequeño es su posibilidad de jugar, de transformar una lona en una capa de Batman, en choza de indios o en un traje nupcial.

Con insistencia descubro que las personas -en su mayoría- adjudican esta habilidad a los infantes como algo innato y universal a la vez que improductivo y placentero. Se supone que los niños juegan -que juegan porque sí y espontáneamente- y que esta actividad se opone al aprender y a cualquier producción en general.

Sin embargo, la clínica nos habilita a destituir esta creencia y a aseverar que esta actividad a veces es confundida con imitaciones o meros automatismos y que el ***jugar,*** lejos de constituir una acción espontánea, es ***el efecto de un trabajo que el infante realiza. Trabajo que como tal tiene su espedficidad, su lógica*** y ***su finalidad.*** Hay niños que coleccionan juguetes, otros se confunden con ellos. En ninguno de estos casos se trata de trabajo lúdico.

Hay quienes sí adquieren documentación para transitar y tramitar esta zona de frontera llamada infancia. Una habilitación que permite diferentes opciones, recorridos y puntos de estadía. Dicho pasaporte no es otra cosa que ***la capacidad para jugar.*** Frecuentemente nos topamos con niños sin pasaporte. Algunas veces es viable destrabar un trámite con-

gelado; otras en cambio pareciera que el niño, lejos de poder jugar, se ha consolidado como juguete-objeto del Otro. ¿De que se trata esta posibilidad lúdica?

Cuando a los padres que consultan por sus hijos, se les pregunta si éstos juegan, en un 90% responden afirmativamente. Para nuestro asombro esta aseveración es confirmada sólo en la mitad de los casos ya que en los otros asistimos a:

- Niños que pasan largas horas moviendo un objeto compulsivamente. Se trate de un manojo de llaves o de un autito, lo cierto es que si no hay significación del acto, el niño y el juguete son en principio la misma cosa.
- Con un poco más de elaboración pero aún sobre el mismo pentagrama observamos pequeños que enumeran y nombran cada uno de los juguetes que encuentran. Es decir que no están adheridos a ellos, pero éstos aún no pueden cumplir su función ya que no ingresan a una trama de personajes y secuencias.
- Tampoco alcanza con que un niño se disfrace de Batman si luego con este disfraz no puede ingresar a la ficción. Peor aún, si en lugar de la ficción ingresa a la certeza de ser Batman y se tira del 8° piso como efectiva y lamentablemente ha ocurrido en más de una ocasión.

Pero entonces, si el diagnóstico primordial que debemos realizar es decidir si el niño ha ingresado o no en el campo lúdico ¿a qué llamamos jugar y cuáles son los elementos que debemos encontrar para afirmar que esta actividad está presente?

Los psicoanalistas sabemos que el juego inaugural y paradigmático de los sucesivos, es el enunciado y descripto por Freud en 1920 mencionado y popularizado como juego del fort-da. Conocido es el Capítulo II de *Más allá delprincipio delplacer* donde nos dice: "...Este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado "o-o-o-o" que, según en juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba "fort" (se fue). Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que "se iban". Un día hice la observación que co-

rroboró mi punto de vista, El niño tenía el carretel de madera atado a un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso como para jugar al carrito, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo "o-o-o-o", y después, tirando del piolin, volvía a sacar el carretel de la cuna saludando ahora su aparición con un amistoso "Da" (acá está). Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver. La más de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por sí solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondía al segundo".2

¿Qué elementos encontramos aquí?

*Un **niño que** con su **palabra fabrica un juguete,*** es decir que este carretel deja de ser un carretel para adquirir otro sentido.

Se trata siempre del juguete que el niño construye. Si el palo es la espada, si la lona la capa, si la taza la corona es que la metáfora en el niño es puesta a producir.

Es verdad que no en todas las ocasiones hallamos este trabajo de sustitución, pero aún para que el juguete-autito haga de autito es necesario dar vida y función a este objeto.

Es interesante observar que entre el carretel y el niño en cuestión media un hilo que podríamos pensarlo como paradigmático de la distancia que el sujeto ha podido encontrar respecto de sus objetos, objetos arrojados del propio cuerpo, objetos producidos para señalizar un espacio virtual entre él y el Otro.

Si él manipula los objetos producidos es porque él ya no es un puro objeto. A esta situación la formalizamos diciendo que hay una distancia, un separación entre ambos. Esto es, están dadas las condiciones para la construcción del fantasma, ya que esta distancia, que hoy escribimos como $ a (objeto a) podrá completarse en un momento posterior de la constitución con el agregado del < > (losange) en el espacio producido entre $ y "a'! Tendremos $ < > a, fórmula que alude a la representabilidad de todos las formas posibles que tiene el sujeto de relacionarse con los objetos.

Por otro lado encontramos que este arrojar y traer están acompañados de una enunciación: fort-da-va-vuelve. Es decir que ***para poder jugar se necesita al menos un par de palabras:*** son éstas las que podrán fondar un adentro y un afuera. Es interesante constatar en el comentario de Freud dos cuestiones:

- que es el adulto quien inauguralmente da significación al "o-o-o" para que éste pueda pasar de una interjección sin sentido a la palabra significante "fort" (se fue)
- remarcar el señalamiento por el cual nos comenta que el niño hubiera podido "arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito" 3, pero sin embargo elige este sacar y poner o llevar y traer que circunscriben un espacio. Espacio que le permite salir del cuerpo de la madre para habitar el propio, sólo así se hace tolerable la ausencia materna: "su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre. Se resarcía, digamos, escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar". 4

Esta existencia de por lo menos dos significantes podríamos formalizarla diciendo que debemos constatar en la escena lúdica la presencia de S1 S2.

En tercer lugar la trama requiere de una escena, un marco donde él o los personajes puedan desplegar su acción. ***Se trata de una ficción que permita enmascarar lo real e instalar un orden en el juego*** por el cual, si bien el pequeño sabe que se trata de un "como sí", igualmente cree en él al modo en que un adulto es capaz de meterse en la película que lo hace reír o llorar.

Es el mismo pacto que le hace al niño apetecible la escucha de un cuento, pacto que podríamos enuncia como un "ya lo sé pero aún así". Es decir que es la renegación lo que determina su lógica.

Nluchas veces un juego se interrumpe cuando por diversas razones no se puede continuar solventando dicho pacto, ya sea porque no puede convencerse **del** personaje que debe protagonizar o porque dicho convencimiento en algún punto se le torna insoportable e irrumpe la angustia que precisamente intentaba metabolizar.

Matías: 3 años. Sus padres consultan inquietos por la tartamudez que dificulta su vida [illegible]

Luego de algunas entrevistas M. se apodera del barco pirata: la tripulación convive con su capitán. Enérgicamente éste le grita a uno de ellos "Hablá bien, te dije que hables bien".

Esta precaria escenificación se rompe apenas enunciada, sin permitir que el trabajo de juego posibilite el despliegue fantasmático que sostiene este síntoma en el niño.

Lo que hace obstáculo en el tratamiento de Matías es precisamente que este juego no se instale en la trama transferencial, ya que sería la repetición del mismo lo que permitiría su trabajo elaborativo. O sea que el cuarto elemento que debemos visualizar es *la repetición*. Efectivamente, sin requerir de la clínica podemos constatar en lo cotidiano que los chicos insisten con sus temáticas, jugando casi todos los días, y quizás a la misma hora, con ese héroe al que se lo mata siempre pero que no obstante jamás termina de morir. Por su parte la niña acicala y alimenta a su bebé al que también castigará, porque además de amarlo ella también lo odia... y si el juego no se interrumpe cumplirá con la función de imbricar estos afectos contradictorios e insoportables entre sí.

El sujeto repite para volver a lo mismo de otra manera. Hacer activamente lo que se sufrió pasivamente es lo que da ocasión a la elaboración de múltiples situaciones traumáticas o conflictivas. Si prestamos atención a la llamada que nos hace Freud al pie de página del mencionado capítulo II leeremos "Esta interpretación fue certificada plenamente después por otra observación. Un día que la madre había estado ausente muchas horas, fue saludada a su regreso con esta comunicación "¡Bebé o-o-o-o"!; primero esto resultó incomprensible, pero pronto se pudo comprobar que durante esa larga soledad el niño había encontrado un medio para hacerse desaparecer a sí mismo. Descubrió su imagen en el espejo del vestuario, que llegaba casi hasta el suelo, y luego le hurtó el cuerpo de manera tal que la imagen del espejo "se fue"". 5

Entonces ¿qué ha pasado aquí? Repitiendo la escena el niño pasa de ser dejado -posición pasiva- a ser él quien deja a su madre. Es como si dijese "puedes irte porque soy yo quien dice *vete*". Es por la vía de esta paradoja (es la madre quien se va pero sin embargo, es el niño quien se retira de ella pudiendo faltarle) que nuestro pequeño, mediante el hilo que anu-

da a su carretel, deja en falta al Otro. Es decir atraviesa la función de la falta en el punto al que llamamos frustración. Es también por la vía de la repetición que lo insoportable puede tener algún inscripción que posibilite salir de la estupefacción, permitiendo enhebrar lo que precisamente queda por fuera del placer -en un más allá.

En 1920 Freud escribe *Más allá delprincipio delplacer* atendiendo a que no todo el aparato psíquico va en búsqueda del placer. Hay algo que se escurre, que se escapa. Hay algo que, articulado a la pulsión, puede en el ser vivo optar por la muerte: buscar el sufrir. A esto que va más allá lo nominará goce. Pero que haya un más allá no desmiente el principio del placer, principio decisivo para la estructuración temprana de la vida psíquica.

¿Qué placer podríamos encontrar en reiterar en la ficción la ausencia de quien se demanda una presencia? Precisamente la función de esta reiteración es articular un suceso a algún no de estos dos principios y/o a ellos entre sí.

Sabemos que para el inconciente sólo hay muerte y sexualidad, problemáticas universales que cada persona deberá enfrentar según el tratamiento que la cultura de origen le dé y también según la posición subjetiva que tome frente a los mismos.

En su famoso tratado de 1930 Freud se interroga sobre la dificil convivencia del hombre con sus semejantes y las leyes que regulan sus instituciones, difícil convivencia dado que es menester renunciar al incesto precisamente en su doble versión de:

| | |
|---|---|
| Muerte | -renuncia al homicidio real del padre y |
| SeX1lalidad | -renuncia al primer objeto de amor: la madre. |

Nos plantea textualmente: "....El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo".6

A partir de este comentario nos es licito considerar que la agresión es intrínseca a la estirpe humana. Pero el manejo que cada uno hace de ella es lo que da cuenta de su ética. Se puede encauzar la agresión: luchar contra el hambre, la ignorancia, la miseria; o, lejos de esto, destruir sin mediación ni motivo a quienes nos rodean. Encauzar la agresión es una ardua tarea.

El juego es el primer instrumento con que el niño cuenta para enfrentar y metabolizar estas problemáticas. No es lo mismo que sea agresivo a que pueda poner en juego la agresión velando o enmascarando la misma a través de la ficción. Separar los buenos de los malos, organizar la lucha (que ya no será un cuerpo a cuerpo con el semejante), anticipar un final, serán algunos de los preparativos que permitan el trabajo de sustitución y sublimación.

El joven maestro visualiza desolado el recreo donde alumnos de una escuela marginal se enfrentan y pegan sórdidamente con palos que acarrean de sus viviendas precarias. El joven maestro se las arregla para pasar: de palos de escoba a palos de hockey, de territorio sin ley a reglas de juego y del enfrentamiento al otro al enfrentamiento de equipos. El caos adquirió leyes y la agresión es puesta a trabajar al servicio de consolidar un deporte.

Es verdad que no todos lograrán ser buenos en lo que hacen, pero el trabajo de suplencia ya constituye una ganancia psíquica. Son muchos los espacios, públicos o privados, familiares o escolares, donde podremos y debemos incitar el advenimiento del juego para augurar un trabajo psíquico capaz de trocar agresión en energía, trauma en inscripción-elaboración y pasividad en actividad.

En el ámbito de la clínica, el juego constituye nuestra herramienta principal, pues sólo a través de él un niño podrá apropiarse de sus marcas y subjetivarlas. Sólo la escena lúdica faculta el despliegue fantasmático de aquello que puede dejar amordazado o inhibido al pequeño y sólo a través de la posibilidad de este despliegue en transferencia es que nuestro acto promoverá la cura de un padecimiento.

Como decía anteriormente, en un 50% de las consultas los infantes cuentan con capacidad lúdica. Entonces la tarea del analista será la de in-

tervenir sobre aquello que se despliega. Se complejiza la situación cuando nuestro niño no cuenta en su haber con dicha posibilidad. En estos casos a veces debemos representar el carretel, o bien separar una única palabra para que de ella emerjan S1 y Sz, etcétera.

En el caso que relato a continuación pueden detectarse al menos dos tiempos:

1. El analista ayuda al montaje de la escena.
2. Una vez habilitado el marco, nuestra niña comienza su apuesta lúdica en sesión, trabajo que propiciará la subjetivación de acontecimientos paralizantes de su vida.

La madre de María dice estar muy angustiada cuando llega a la consulta. Sin embargo, no hay signos de sufrimiento ni preocupación, tal vez su expresión dibuja el fastidio. Su hija repite primer grado y pese a la labor de numerosos terapeutas que la asisten no puede aprender a leer ni a escribir.

Los anillos que cubren sus manos casi no dejan espacio para que sus dedos modulen. Las pulseras, los aros, el maquillaje, hablan de un sinuoso esfuerzo para cubrir cada pedazo del cuerpo.

Cuando María me conoce en la sala de espera, me pide un alfajor, antes de saludarme o de saber quien soy. "Eso hace" argumenta la madre, "me pide y me pide galletitas, caramelos... He llegado a comprar un helado que después tira".

¿Qué pide María?

Cuando ingresa al consultorio toca todos y cada uno de los objetos, que no se eringen en juguetes en tanto no hay escenificación que enmarque el juego. Los ojos de María son extraños, casi tan bellos como siniestros y, como dice su maestra, hay algo "raro en su mirada".

¿Cómo fue mirada?

¿Qué vio María con sus ojos?

Las propuestas lúdicas caen al minuto de ser hechas y en poco tiempo puede sugerir jugar a la maestra, al bebé, al doctor y otros sin poder instrumentar el tiempo y el espacio a tal fin. Cuando quiere dibujar, lamano se le escapa como sus propuestas, y los dibujos se escurren del papel que queda garabateado sin significación.

Al comenzar una sesión intenta armar un rompecabezas que, como siempre, quedará en intento. Le digo "María quiere mostrar que no puede juntar estos pedacitos como tampoco puede armar su cuerpo con las distintas partes: las manos para dibujar, los ojos para mirar, la boca para hablar". "Estoy enferma de la cabeza y de la mano", responde la niña.

Es esta la imagen que tiene de sí, lo que Doltó llama "la imagen inconciente del cuerpo". Y es ésta la imagen que quiero curar.

Para María es necesario que ahora un Otro repare esta imagen dañada. Trato de contener su impaciencia y asevero que aquí, conmigo, sumano -que no me parece enferma- podrá juntar todos y cada uno de los pedazos para armar una figura. Una expresión de júbilo ilumina su cara y me pide que repita lo que ya había enunciado. "María yo sé que vos podés".

Apoyada en su posición transferencial intervengo en distintos tramos del tratamiento devolviendo una idea que pueda reparar este cuerpo despedazado casi en tantas partes como las personas que la vinieron asistiendo antes de llegar aquí: una fonoaudióloga, una psicopedagoga, una psicóloga y una maestra particular.

En el plano de la hoja María no puede completar producción alguna, sube y baja de la silla, deambula. Yo en cambio permanezco inmóvil, proponiendo que mi cuerpo estable se constituya en referente de permanencia. No le pido que se siente, simplemente continuo dibujando, porque sé que María me mira y se mira en mí. Se mira y me dice que dibuje "una nena". Dibujar, armar y juntar esta nena (que a veces comienzo yo y otras ella) es también redibujar, suplir en la superficie del papel lo que no pudo ser escrito, dibujado, bordado en su propio cuerpo para que éste le pertenezca.

Hay un hacer que imprime, que inscribe, eso que hace, como dice Lacan "que el alfarero labre el significante con sus manos más que con su alma"[7]. Hay que usar las manos para bordear el vado de la vasija y es con las manos que se labra, se circunscribe un vado.

Este vado que Maria no puede soportar en su boca, este vado que no articula la distancia necesaria entre ella y su voz para poder escucharse, tal vez este vado que su madre intenta enmascarar cuando su atuendo la envuelve.

María y su mamá sostienen una relación dual, insoportable, donde la irritación de una desencadena la de la otra produciéndose un caos. No hay diferencia.

Cuando el padre puede intervenir se abre un momento crucial en la constitución de María, que lo abraza y llora, llora sin palabras, pero el abrazo y el llanto dicen. Con el tiempo, reconstruyendo esta historia, supe que la niña presenciaba situaciones que debía callar. "Tal vez yo tenga la culpa, pero no me voy a sentir culpable. Yo no quería que hable, no quería que cuente[11]. dice la madre.

Lo traumático petrifica al sujeto. La mirada se detiene y él es mirado de todas partes. La mirada no cae. El sujeto es mirada.

La mirada de María cambia cuando la situación traumática pasa a la escena del juego, hacer activamente lo que sufrió pasivamente permite la elaboración. El bebé que María cuida y descuida implacablemente, sufriendo raptos y maltratos, soportando infidelidades y tirones entre sus padres, es el que le permite a María dejar de ser bebé-objeto mirado desde todas partes, para pasar a ser María sujeto, ya no pura mirada y por lo tanto poder ver y hablar. María deja de estar petrificada. En los recurrentes dibujos de la nena que construimos, su cuerpo se cura, se arma y un cuerpo sano puede perderse para pasar a la abstracción de la letra. María firma sus trabajos y en poco tiempo, ahora que la letra no mira, es María la que lee s.

Si bien el juego no es espontáneo, en el sentido de requerir un trabajo psíquico, es sí decisivo que sea personal y propio. Si encuentra protagonista podrá usarse para aprender a través de él o eventualmente resolver algún déficit en el campo de la fonoaudiología, psicomotricidad, etc. donde hace falta que cada especialista o maestro de algún manera coordine el juego.

Jugar al almacén puede facilitar el aprendizaje de la escritura y/o del cálculo según como se lo instrumente. Soplar velitas o burbujas podrá formar parte del amplio repertorio lúdico de una fonoaudióloga. Jugar a pararse, caminar o brincar, el de un psicomotricista, etc., pero en el campo del orden subjetivo se trata de que el director del juego sea su propio protagonista ya que es él y sólo él quien sabe qué debe tramitar en cada momento.

Los psicoanalistas entonces, lejos de conducir el juego, maniobramos para auspiciado en su advenimiento, para lo cual se torna imprescindible conocer en qué punto éste ha sido detenido.

Como ya he señalado, a veces, si bien el sujeto ha podido diferenciarse de sus juguetes, esto no alcanza para hacerlo conductor de su propia ruta. En otras ocasiones puede ocurrir que durante el camino el sujeto pierda su pasaporte para continuar el viaje: determinado acontecimiento de la vida pue-

de no inscribirse y dejar al pasajero varado, sin recursos para continuar la travesía. La complejidad y gravedad de cada uno de estos casos son disímiles ya que no es lo mismo perder el pasaporte que no haberlo tramitado nunca.

En este punto del trabajo considero conveniente situar la diferencia entre la ***repetición necesaria*** (a la que aludimos anteriormente) y el ***automatismo de repetición*** que nos muestra su imposibilidad. Esta problemática ya apareció insinuada en Freud como Daimon y luego fue retomada por Lacan como Authomaton.

En ambos casos (repetición necesaria y automatismo de repetición) hay insistencia, pero los efectos producidos son diametralmente opuestos. La repetición es lo que hace que un niño vuelva siempre al mismo lugar para salir diferente, en tanto que el authomaton no ofrece una salida. Es así que asistimos a miradas ausentes, cuerpos deshabitados, carretes no arrojados. Cuando no hay distancia entre el objeto y el sujeto, cuando no existe hiancia entre el va y vuelve, el fort y el da, tropezamos con la imagen de niños que hacen girar un trompo mientras giran, o se quedan fascinados por un ventilador mientras dan vueltas o cierran y abren puertas durante largas horas. Abrir y cerrar que no fundan un adentro y un afuera: trabajo fallido que denuncia el encallamiento del sujeto en el objeto.

Acaso estos niños ¿saben que son ellos los que están jugando? ¿saben que ellos son uno? Hay algo que a los seres humanos nos permite contarnos como uno, saber que uno es uno separado del otro. ***Si*** *estos* ***niñitos pudieran saberse*** *uno,* ***podrían*** *saber* ***que están jugando*** *y su* ***juego tendría*** *representación e inscripción psíquica.*

Entonces del lado de la repetición necesaria ubicamos una máquina que va y vuelve muchas veces para tejer significancia. Esta máquina cuenta con alguien que la conduce: es el mismo autor y protagonista de lo que allí se fabrica.

Del lado del automatismo situamos una máquina sin comando. No puede dejar de hacer lo que hace y lo que hace no produce aquello que establece que el sujeto y la máquina no sean la misma cosa. Visualizamos a infantes cuya extranjeridad del territorio lúdico les impide obtener carta de ciudadanía en tantos niños, infantes que lejos de estar en su mundo como asiduamente sostiene la madre, están en un afuera del mundo. En estas circunstancias lo primero que nos convoca es una interpelación por el padecimiento de estos chicos, por la ausencia radical de la inscripción de

placer en estos cuerpecitos, a veces por la angustia que toma la forma de pánico, por el llanto que se asemeja a un aullido y por esta posición que desde los padres dificulta interrogarse por el ser del niño... ubicando el retraso en el centro mismo de su preocupación.

¿Qué maniobra clínica podemos hacer para que alguna vez ellos puedan contarse como uno, reconocerse a sí mismos y timonear su juego? Sólo si éste tiene representación su reiteración producirá una serie donde lo mismo se cuente como diferente. De lo contrario este authomaton, que no está regido por ningún principio (ni del placer ni del más allá) producirá una reiteración que es el orden de la fusión del ser a la nada.

Entonces, ¿qué es lo que permite a un niño contarse como uno?

Tratándose de una pregunta tan crucial como compleja deberemos desmenuzarla en: ¿a qué llamamos uno? y ¿cómo ha podido el pensamiento humano armar la serie de $si_{g\,n}$os que posibilitan la enumeración?

Desarrollando brevemente estos dos aspectos procuraremos alguna clave que guíe la respuesta a nuestra pregunta central.

Gottob Frege, filósofo y matemático alemán del siglo XIX, interrogó lo que para otros representaba una obviedad y partiendo de esta pregunta: ¿Qué es un número? se propuso edificar las matemáticas sobre las leyes de la lógica.

Separando las ideas numéricas de la empiria tanto el uno como el cero dejaron de constituir términos axiomáticos (indiscutibles) de la serie para pasar a encontrar cada uno de ellos su fundamento lógicamente necesario en el funcionamiento de lo que a la unidad permite hacer sucesión.

Sabemos por otra parte que fue la lógica, y no la empiria, la que condujo a los arábicos a simbolizar el concepto de cero como elemento primordial en el armado de la enumeración. Sólo la marca de lo que no existe y su cómputo como tal, es decir, sólo comenzar por el cero es lo que hace factible agregar a éste el uno (definido como lo idéntico a sí mismo) tantas veces como sea requerido pata consolidar una cadena.

Así es que dentro de los números enteros, que incluyen los negativos y positivos, ( 1, -2, O, 1, 2, 3) debemos contar como primero de la serie e imprescindiblemente al cero, de manera que llegando al 3 necesitamos de cuatro términos.

| 0, 1, 2, 3 |
|---|
| 4 términos |

Este escueto paso por la lógica matemática no es un mero capricho especulativo, sino una alternativa posible para responder a nuestro interrogante, ya que lo que opera generando movimiento en la serie de los números naturales es un mecanismo estructural equiparable al que obra en la serie humana para producir un movimiento que genere que un niño se pueda contar como uno.

También aquí nos topamos con la necesidad lógica del cero. Sólo si este capullito de carne que hoy nace fue deseado y simbolizado por sus progenitores; sólo si este niñito les hizo falta y esta falta fue simbolizada como tal; sólo si en el lugar del hijo que se desea se simboliza su inexistencia como cero se podría después, con su llegada, inscribir esta presencia como uno.

Lacan nomina significante fálico a un mecanismo estructural que pone en juego la función de la falta, lo cual es lo mismo que decir que pone en juego la función del deseo: si no puedo simbolizar aquello que me hace falta, tampoco puedo desear.

Ser contado por el Otro -los otros de la estructura que aguardaron su llegada- es condición necesaria (pero no suficiente) para que posteriormente el niño pueda contarse como uno. Claro que este ser COf'llarão debe leerse además en el sentido de ser *tenido* en cuenta, no simplemente como uno en la categoría anónima de "niños", sino como uno en la serie de hijos.

O sea que si bien previamente fue preciso simbolizar una falta Oo que anotamos como cero) ahora, para computar la unidad, es menester que el recién llegado obtenga la venia de hijo, no una venia formal o burocrática, sino aquella que compromete al ser de la madre en su punto más radical. Se trata de la venia obtenida como desembocadura de aquella identificación que faculta a la madre para reconocerse en el niño. Reconocerse para poder afirmar: es mi hijo, lo reconozco como mío. Me llora a mí.

Reconocerse para reconocerlo.

Responsabilizarse para responzabilizarlo.

"me llora"

"me pide"

"es capaz de pedir"

"soy capaz de asistir a su reclamo"

"soy capaz de calmarlo"

Para finalizar considero importante señalar que, *para poder jugar se hace imprescindible algo que precede a la llegada de un niño a la estructura y es precisamente que haya en juego un deseo respecto de él.* Un niño puede llegar y no encontrar un lugar simbolizado; pueden estar contempladas todas sus necesidades de alimentación e higiene, pero esto no basta. La satisfacción de las necesidades no alcanza para que un niño se haga infante porque la mayor necesidad de un niño, va a decir Lacan, es encontrarse con "un deseo no anónimo"9; un deseo que lo aloje como uno que cuenta para el Otro.

Sólo así su juego tendrá inscripción y representación psíquica.

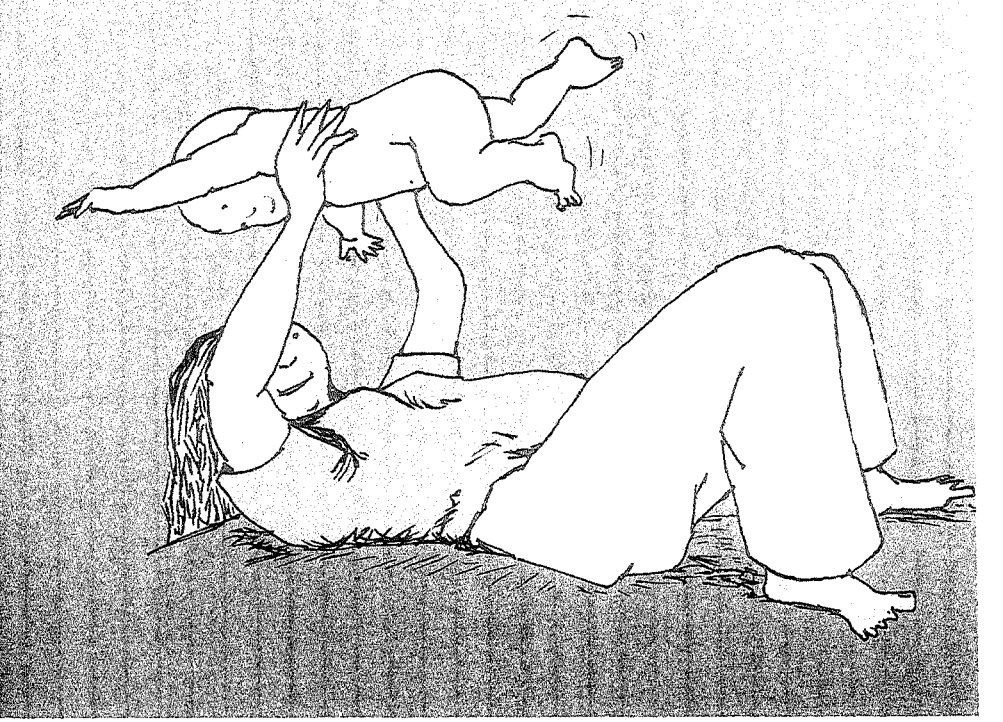
Sólo así encontraremos allí a un niño hecho sujeto.

## NOTAS

1. Institución interdisciplinaria abocada al diagnóstico y tratamiento de niños con patologías en su desarrollo.
2. Freud, Sigmund. *Más allá del Principio del Placer.* Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1990. Obras Completas. Tomo 18. Cap 2. Págs 14-15.
3. Op. Cit. Cap. 2. Pág. 15
4. Op. Cit. Cáp.2. Pág. 15
5. Op. Cit. Cáp.2. Pág. 15. Nota al pie N° 6...
6. Freud, S. *El malestar en la cultura.* Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1988. Obras Completas. Tomo 21. Cáp. S. Pág. 108.
7. Lacan, Jacques. La *ética del psicoanálisis.*
8. Caso clínico publicado en *Tratamiento Psicopedagógico.* L. Bin, A. Diez, H. Waisbury (comp.). Editorial Paidós.
9. Más adelante se desarrollará esta idea en relación a la frase de Lacan que ubicamos en su trabajo "Dos notas sobre un niño", cuyo texto transcribiremos en el capítulo "Diagnóstico y clínica en la infancia".

# INTERVENCIÓN TEMPRANA
# Los preliminares del jugar

Ps. Clemencia Baraldi



## ¿CUÁNDO COMIENZA LA VIDA DE UN NIÑO?

Generalmente en la trama simbólica que entre palabras y sueños, promesas y adveniencias tejieron sus padres mucho antes de engendrarlo. Una vez nacido deberá apropiarse de una estructura -que no es otra que la del lenguaje- para advenir sujeto. Esto no acontece de un solo golpe sino a partir de una serie de operaciones lógicas que además requieren de un tiempo cronológico para poder procesarse.

## ¿EN QUÉ MOMENTO SE INICIA ESTA ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA?

1895. La teoría psicoanalítica aún no ha nacido. Sin embargo ya existe en estado embrionario. Alguien preguntó alguna vez a Albert Einstein cuántas ideas había tenido en su vida, a lo que él respondió que sólo 2 ó 3. Claro que estas 2 ó 3 se fueron elaborando, complejizando y finalmente revolucionaron todo el pensamiento científico y filosófico de la época. El *Prqyecto depsicología* contiene ya las bases principales para la construcción del gran edificio teórico. Allí Freud, en la inermidad de sus comienzos, nos habla de la inermidad del cachorro humano necesitando siempre de otros para estructurarse.

> *En los **albores de la construcción de** un nuevo **discurso, donde** su **soledad** teórica **contó** con poco auxilio, nos **habló de los albores de la** vida **psíquica del** lactante **cuya tensión** va a **requerir del auxilio de** otros **para** poder aliviarse.*

A la luz de ulteriores desarrollos podemos hoy conectar las ideas esbozadas en el *Prqyecto* con las que continúan desplegándose en la *Carta 52* del 6 de diciembre de 1896 y en *La interpretación de los sueizos* de 1899.

En una de las epístolas a su entrañable interlocutor Fliess le comenta que algo lo está demorando en la conclusión de su trabajo sobre los procesos oníricos, pero que confía en la intuición de que al descubrir el mecanismo mediante el cual operan los sueños podrá dar cuenta de la lógica de las demás formaciones del inconsciente: síntomas, lapsus, chiste. Así, la idea de aparato psíquico nacida en el *Proyecto* en 1895 consolidará un crecimiento conceptual -decisivo para su definitiva teorización- en el apartado "Sobre la realización del deseo[11] del famoso capítulo VII de *La interpretación de los sueños.*

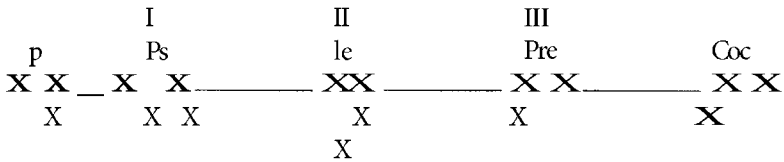
En el primero nos propone considerar como partículas materiales del aparato a las neuronas, las cuales según su función son agrupadas en tres sistemas nombrados con letras griegas (φ) (fi) (ψ) (psi) (ω) (omega). *La* ***neurología auxilia a Freud ofreciendo*** *una* ***metáfora para dar*** *cuenta* ***de los primeros*** *estratos* ***del psiquismo.***

(φ) (fi) y (ω) (omega) son ambos sistemas permeables a la percepción, la que es descripta en tanto cualitativa: el sujeto recepciona a su manera. Hay una posición altamente selectiva que establece diferencias y categorizaciones entre los objetos, que ingresan según un matiz, lo cual hace de la percepción un sistema singular. Freud nos hace una anticipación: aunque no contaba con los elementos de la topología -no sabía de la banda de Moebius, como opción para metaforizar la continuidad entre exterior e interior- adjudica sin embargo, una participación activa al sujeto cuando selecciona lo que percibe.

Podríamos preguntarnos para qué Freud recurre a dos sistemas neuronales capaces de percepción. En realidad lo que necesita es ubicar la Conciencia, hecho que le demandó mucho trabajo no por una resistencia intrín,seca en él sino porque situarla es una dificultad propia del Psicoanálisis.

Ahora bien, estos dos sistemas son incapaces de inscripción. Para inscribir necesitamos a psi (ψ) que traspondrá la información de los dos primeros en huellas permanentes, a las que llamaremos huellas mnémicas y cuya función es la memoria.

En la *Carta 52* postula que nuestro mecanismo psíquico se ha generado por estratificación sucesiva: el material preexistente de huellas mnémicas experimenta un reordenamiento según nuevos nexos, una retranscripción. Nos plantea allí el siguiente esquema:




P son las neuronas donde se generan las percepciones, pero que no conservan huella al$_{gu}$na de lo acontecido.

PS Signos de percepción: es la primer transcripción de la percepción, insusceptible de conciencia y articulada a la percepción por asociación.

IC es la se$_{gu}$nda transcripción: las huellas mnémicas inconcientes corresponderían a recuerdo de conceptos y son también inasequibles a la conciencia.

PREC Precondencia: es la tercer retranscripción, ligada a representaciones-palabra. Desde este preconciente los pensamientos devienen Cs acorde a ciertas reglas

***Podríamos entablar un correlato** entre **lo postulado** en **el Proyecto: las** neuronas omega, **fi y psi** con **lo que** encontramos en otro momento **de la producción freudiana** como **Conciente, Preconciente e Inconciente** respectivamente.*

Sigamos con el *Proyecto:* "el llenado de las neuronas en psi tendrá por consecuencia un afán de descarga, un esfuerzo que se aligera hacia un camino motor..... Aquí una cancelación de estímulo sólo es posible mediante una intervención que elimine por un tiempo en el interior del cuerpo el desprendimiento de energía y ello exige una alteración en el mundo exterior.... que como *acción específica* sólo se puede producir por caminos definidos. El organismo humano es al comienzo incapaz de llevar a cabo la acción específica. Ésta sobreviene mediante *auxilio ajeno*. Por la descarga sobre el camino de la alteración interior, un individuo experimentado advierte el estado del niño. Esta vía de descarga cobra así la función secundaria, importante en extremo, del entendimiento y el inicial desvalimiento del ser humano que es la fuente primordial de todos los motivos morales.

Si el individuo auxiliador ha operado el trabajo de la acción específica en el mundo exterior, en lugar del individuo desvalido, éste es capaz de

consumar sin más en el interior de su cuerpo, la operación requerida para cancelar el estímulo endógeno. El todo constituye entonces una *vivencia de satisfacción* que tiene las más hondas consecuencias para el desarrollo de las funciones del individuo".1

Es decir que cuando el cachorro humano preso de su inermidad siente una tensión producida por el hambre, la sed, el cansancio, la necesidad de contacto, etc., reclama mediante su llanto una descarga, un alivio de este estado difícil de soportar, demandando un acto que solamente un otro humano puede ejercer. Se trata de que en ese momento alguien haga allí una apuesta descifrando el sentido de este llanto: "llora porque tiene hambre" "llora porque quiere que lo alcen", e intervenga con su hacer.

En referencia a seres parlantes no podemos pensar la satisfacción por la vía del instinto, sino que se requerirá de un otro capaz de desempeñar esta acción según "su mejor entender", se requerirá de la puesta en acción de un deseo no anónimo. Generalmente es la madre quien, haciendo del llanto un llamado, puede mediar para inscribir una *primera experiencia de satisfacción* en el lactante. Se inscribe un primer par de alternancia que nominaremos: tensión-distensión y al que ubicaremos en el sistema psi del *Proyecto*, sistema capaz de memoria. Hasta aquí tensión-distensión sería un puro signo, no remitiría a ningún sentido, pero habría un signo de la diferencia.

En general el retrato que se nos presenta como ilustrativo, como paradigmático de esta primera experiencia, es la imagen del amamantamiento placentero. Sabemos que la simple ingesta de alimentos no calma la tensión, si de contrabando con la leche no van las miradas, los susurros y las canciones. Y es en este mismo acto de dar de mamar que el pezón de la madre circunscribe un agujero, libidiniza un espacio: la boca del bt:bé, otorgándole un lugar primordial de encuentro entre ambos. La boca se dibuja como el primer mediador entre el sujeto y el otro., la primera zona de referencia, el punto de contacto. Tal relevancia adquiere que, con insistente frecuencia, la observamos como una zona proclive a evidenciar síntomas. Anorexia, bulimia, drogadicción, alcoholismo son manifestaciones reguladas por este área y hallan su correlato en tan temprana inscripción del acontecer psíquico.

La tensión humana se satisface por una vía significante. Recordemos que un significante se define justamente por un principio de oposición:

blanco-negro, alto-bajo; significante que el mismo Freud ya esgrime cuando nos presenta al sistema omega como aquel que, en un momento, deja de recepcionar en términos de cantidad para hacerlo en términos de calidad. Esta primera oposición irá tomando distintos grados de complejización a lo largo de la vida: hambre-saciedad, cansancio-descanso, noche-día.

Llamamos *placer* a la inscripción de esta descarga de tensión. Y este yo inconsciente ubicado en el sistema psi -el Ich Real lacaniano de Los cuatro conceptos- el que tendrá la función de mantener la tensión del aparato en un estado de equilibrio armónico. Ni sin tensión que equivaldría al Nirvana, ni demasiado tenso que equivaldría a la angustia. Ni demasiado mucho ni demasiado poco. Tarea imposible, pero lo importante es que el *yo no avanado, no se conflicto*.

Creer en la posibilidad de encontrar esta calma, esta tensión, es un condimento indispensable para soportar la existencia. La vida no es precisamente una gran satisfacción -más bien todo lo contrario- pero saber que ésta existe es lo que nos mantiene en búsqueda. De hecho la realización de cualquier deseo supone un poco de tensión y/o de angustia. Para vivir hay que soportar los conflictos que genera el transcurrir y a veces, cuando éstos producen demasiada tensión, una alternativa posible es que el yo se desentienda y pierda el criterio de realidad.

¿Qué ocurre por ejemplo si un niño que está tensionado no encuentra el auxilio de otro? Quizás cansado de reclamar, esta huella que se inscribía en el sistema psi para anunciar la descarga de tensión, se releve sin un otro que participe propiciando la satisfacción. Me refiero justamente al caso de la alucinación: este infante tensionado que no encuentra esta acción específica -pero que alguna vez la tuvo- puede evadirse por el lado de la ensoñación. Muy tempranamente ubicamos un yo en el psiquismo que podrá entenderse con la realidad o desentenderse de ella.

Nos enfrentamos aquí a un dilema:

¿Cuál es la importancia de la alucinación-ensoñación?

¿Cuál es su límite?

Soñar no viene mal, de hecho entre tantas guerras y sinsabores si no fuera por el soñar muchas veces no hubiésemos sobrevivido. ¿Pero en qué punto la ensoñación retorna en contra de la posibilidad de búsqueda? Un niño que alucina el objeto de la satisfacción no está en condiciones de reclamarlo; no llora, no pide. Fantasear con la satisfacción puede ayudarlo a

esperar. Refugiarse en la ensoñación hasta cierto punto hace dable soportar la realidad; pero para estar en la realidad también hace falta reclamar lo que se requiere para vivir.

Para permitir la ensoñación, pero acotándola no basta una primera y única experiencia. ***Es menester que la satisfacción se instale inscribiendo una diferencia.*** Esto podríamos representárnoslo de la siguiente manera: En el aparato psíquico del bebé el sistema psi inscribe por ejemplo como A-B, como puro signo sin sentido, a este primer par: tensión-distensión (hambre-saciedad). Cuando el niño vuelve a registrar nuevamente esta tensión intenta encontrar esta satisfacción ya anotada como AB, pero como la satisfacción no es siempre igual, se topa en realidad con B y con un nuevo elemento C En una nueva cirscunstancia, ante una nueva situación querrá hallarse con BC pero descubrirá CD y así sucesivamente:

AB
BC
CD
DE

Vemos como ***en la recurrencia de la satisfacción se reencuentra algo de lo conocido, se pierde algo de lo familiar y se descubre algo nuevo.*** Freud nombrará a este mecanismo facilitación -en términos lacanianos, concatenación- aludiendo a las interconexiones factibles entre una huella y otra del mencionado sistema psi. Concatenación_ que no es sino el preámbulo de la práctica analítica: la asociación libre.

Si tal repetición de la satisfacción no se produce, si no se hilvanan nuevas experiencias, las consecuencias pueden ser sumamente graves tal como se nos presentará en la psicosis en la infancia. Allí la tensión del cuerpo queda presentificada llevándonos hasta el estupor mismo. Pareciera que donde no hubo otro capaz de calmarlo o distenderlo el pequeño halla más satisfacción mirando un electrodoméstico que con un abrazo, o que en vez de buscar la mirada de un otro humano queda cautivado en el girar mecánico de un ventilador.

Puntualicemos sucintamente algunas de las cuestiones que hemos abordado hasta aquí:

1. Tal como postula Freud en el *Proyecto* y retoma luego en el capítulo VII de *La interpretación de los sueños,* la primer experiencia de satisfacción se presenta como matriz, patrón prototipico de las futuras inscripciones placenteras. La satisfacción, en tanto nos alojamos en el campo de los seres parlantes queda:
   - articulada al lenguaje
   - anudada a un semejante (capaz de intervenir propiciando la descarga de tensión)
   - delimitando la orografía de las zonas erógenas que se irán desplazando según los momentos constitutivos, inscribiéndose el placer en determinado recorte del cuerpo. Así como la boca quedó encadenada al pecho y el niño a la madre en el escenario de una situación inherente a la sujección, al abrazo, al soporte, en otros tiempos de la vida podremos hallar la satisfacción ligada a la genitalidad y al encuentro que, con el otro sexo, podrá producirse.

2. La repetición de esta vivencia habilita a un juego de llamadas y respuestas, códigos y descifrados donde se reedita la satisfacción (siempre mediada por otro) de una manera diferente. Se inscribe así en el psiquismo la desigualdad entre aquello que se busca y lo que se puede obtener.

3. No hay un objeto puntual y único, no existe un objeto predeterminado que calme la tensión, pero sí existe la posibilidad de buscarlo. Como planteábamos anteriormente es la ensoñación con ese objeto la que faculta un tiempo de espera hasta su llegada. Comienza el fantaseo.

4. En el hombre se trata siempre de una satisfacción que traspasa lo meramente instinual. El alimento no implica solamente su ingesta. Cuando una madre amamanta dona su amor.

5. Para finalizar aludiremos al valor mítico de dicha experiencia. ¿Fue quizás tan profunda y majestuosa, tan contundente y maravillosa como la soñamos? ¿O sobre su experiencia real fundamos la ilusión de creer que la magia existe?

En el transcurrir de nuestros días, de nuestros encuentros y vivencias siempre con confrontamos con una distancia entre la satisfacción anhelada, soñada y la hallada. Nuestros castillos en algún lugar se derrumban, los hechizos en cierto momento pierden parte de su brillo. Pero esta distancia entre lo buscado y lo encontrado es la que permite la emergencia del deseo cuya consistencia no es otra que la búsqueda. La ilusión de encontrar satisfacción es lo que promueve su movilidad y el bienestar que ésta conlleva.

En esta experiencia de satisfacción -de la que Freud nos habla en los cimientos de su edificio teórico- vislumbramos en el horizonte de su armado los preliminares de los cuatro elementos necesarios para diagnosticar la presencia de juego en el infante.

Señalamos:

- La recurrencia de la satisfacción: la repetición de la calma de tensión. -que se instala siempre pero de manera diferente [1] como la antesala de la repetición necesaria en la escena lúdica.
- La primera inscripción tensión-distensión, en principio puro signo sin sentido, pero escritura de una diferencia, como preámbulo de S1 S2 los que escuchamos en boca de un niño como fort-da.
- El comienzo del fantasear -en la ensoñación del objeto- como prefacio de la ficción.
- Por último este yo incipiente que desde la madrugada de sus funciones debe vérselas con la realidad, como el sujeto en su estado embrionario que luego podrá desprender de sí los objetos construidos.

Claro que, para pasar de la escena donde el auxilio ajeno se torna indispensable para salvaguardar al pequeño de un indefensión a aquella otra donde el pequeño se "independiza" del auxilio del Otro, se vuelve necesario un cambio en la posición del niño:

- Adueñándose de lo que el Otro inscribió (tensión-distensión) es ahora él quien enuncia fort-da (S1 S2).
- Apropiándose de la recurrencia de aquella presencia de la acción necesaria para la reinscripción de la satisfacción, es ahora él quien repite sus juegos tantas veces sea preciso para salir de una manera diferente.
- También su ensoñación lo sorprenderá haciendo de ella un despliegue espácial que requerirá de sus propios movimientos sacándolo de una

simple posición de espera para centrarlo en el escenario protagónico de su búsqueda.

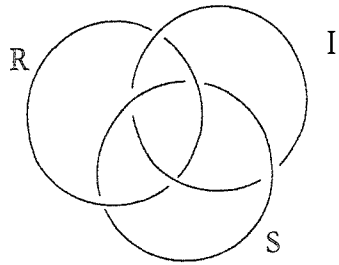
- El yo incipiente, siempre flotando entre la realidad interior y la externa deberá realizar una operación lógica, que ubicamos en un estadio conocido como "del espejo", para poder abandonar el cuerpo del Otro creando una espacialidad que lo ubique como distinto del de su madre.

Retomando las observaciones de Balwin, Lacan formaliza esta descripción para conceptualizar el advenimiento del sujeto: se trata de la confrontación del niño con su imagen.

Cualquier mamífero supondría allí a otro de su especie. Se recuerdan algunos datos de la etología para diagramar los efectos de las imágenes sobre los seres vivientes: por ejemplo la maduración de la gónada en la paloma tiene por condición necesaria la vista de su congénere. El mismo efecto puede obtenerse poniendo a su alcance una simple imagen sin requerir de la presencia real del individuo. De igual manera en la estirpe del grillo peregrino el paso de la forma solitaria a la gregaria se obtiene exponiendo el individuo en un cierto estadio a la acción exclusivamente visual de una imagen similar.

Contrariamente al resto de los mamíferos, cuando nuestro cachorro humano se confronta con su imagen en el espejo, lejos de suponer el encuentro con un semejante, rota su cabeza buscando la sanción de la madre. Aislamos aquí un objeto que ya el pequeño es capaz de desprender de su cuerpo, la mirada. Esta mirada timonea el encuentro con los ojos de su madre, donde el niño podrá encontrar o no una confirmación que entre gestos y exclamaciones le retornen como "este que está ahí, sos vos y sos digno de ser amado".

Es decir que, tratándose de seres parlantes, las imágenes se enhebran a las palabras. Imágenes y palabras abrochan lo que no puede ser registrado por ninguna de ellas conformándose entonces un nudo de los tres modos de inscripción a los que llamamos: imaginario, simbólico y real respectivamente. Se arma así la estructura del nudo borromeo cuya condición es que no haya interpenetración de un anillo en otro, dos nudos apilados y el tercero que teje del siguiente modo: por arriba del de arriba y por abajo del de abajo. Si uno de esos nudos se corta se desanudarán los restantes.




NUDO BORROMEO

El yo, nos dice Freud es "sobre todo una esencia corporal" [2] Pero la vivencia de este cuerpo queda tamizada por la impronta que de otros recibimos sobre él. Nos vemos según fuimos mirados.

Como correlato de la primera identificación de la madre con el niño encontramos en éste una identificación al padre **de** la prehistoria personal, tal como Freud lo postula en *Psicología de las masasy* en *Tótemy tabú.* Es una identificación mítica ya que aún no hay diferencia entre yo y otro. Adquiere la modalidad de una incorporación oral. Por esta vía el niño "traga" la cultura y se humaniza ubicándose en ella

La identificación, señala Freud, es la "más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona"3. La madre se identifica con el niño en tanto identifica en él un rasgo.

Enunciamos Rasgo oponiéndolo a totalidad y agregamos Unario para ubicar allí el uno de una serie. **Rasgo** unario: efecto de marca sobre el cuerpo del hijo.

Si la madre se identifica con el niño, luego el niño identifica a lamadre. Hacia los 8 meses mostrará su angustia ante rostros desconocidos: primera disquisición entre famii ar y extraño, cuya antesala fue la expresión de la sonrisa social.

Ser reconocido por el Otro prolongará la alternativa de reconocerse.

La posibilidad de que esta imagen reflejada en el espejo se constituya en digna de ser amada, depende del punto de mira de la madre, punto al **que llamamos** Ideal del **yo. Esta** imagen que el niño ve tiene que ser ubicada respecto de este punto de mira y producirse una equiparación entre rasgo unario e Ideal del yo. Esta operación permitirá que dicha imagen no le sea extraña, en tanto que se visualice un rasgo que es simbólico, que lo convierta en amable, o sea, equivalente al deseo de la madre. Para po-

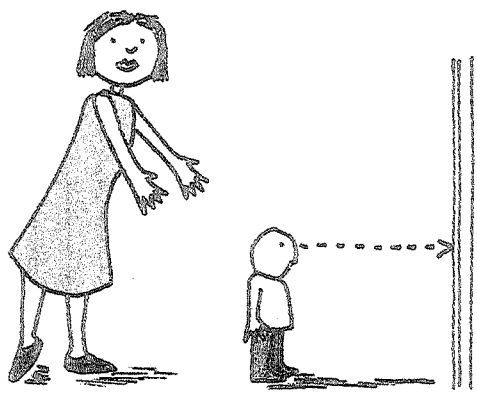
der reconocerse, el niño queda alienado al deseo del Otro. Llamamos **alienación al primer** tiempo constitutivo donde respondiendo a esta identificación primordial el niño hace de aquello que la madre quiere. Se es para el Otro. Hasta aquí, el niño identificó al otro y se identificó a sí mismo. Digamos que Rasgo unario es aquello que permite saber que yo no soy el otro.

Este cuerpo que desde el punto de vista de su maduración neurológica todavía es vivido como fragmentado queda mediante esta operación **unarizado,** anticipándose a lo biológicamente establecido. Las pulsiones autoeróticas se ordenan: "donde ello era el yo debe advenir"4, para lo cual deberá acontecer un nuevo acto psíquico.

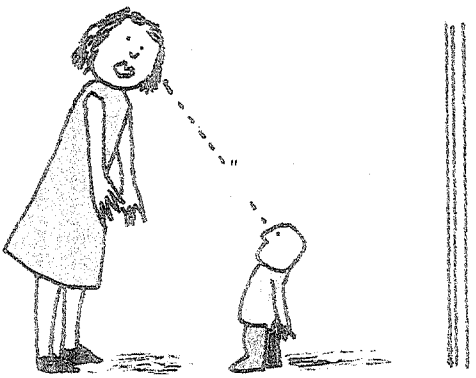
El niño, identificando su propia imagen en el espejo, construye los cimientos de su yo. Asistimos a escenas de conmoción y júbilo cuando puede nombrarse. Este "yo" dicho por él, lo estremece por entero. Formalizaremos aquí el primer anudamiento subjetivo donde la propia imagen del cuerpo se articula a la palabra "yo" y a la realidad del organismo.

Luego, en tanto el Otro se presente como barrado, en falta, ofreciendo sus puntos de carencia, podrá en otro momento posterior advenir el sujeto más allá o más acá de lo que Otro desea, operación que nombramos separación.

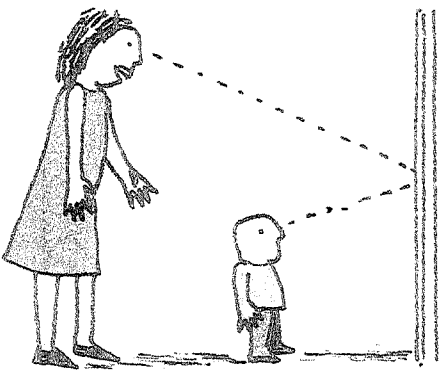
A. CONFRONTACIÓN DE SU IMAGEN EN EL ESPEJO

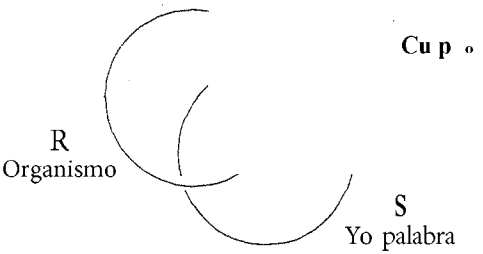


B. CONFRONTACIÓN CON EL "ESPEJO" DEL ÜTRO



C. EQUIPARACIÓN ENTRE EL PUNTO DE MIRA DE IA MADRE Y EL RASGO ENCONTRADO EN EL SER DEL HIJO






**NUDO BORROMEO**

Suponemos una distancia, una disrupción entre organismo y cuerpo. Entendemos al primero como el sustrato orgánico que queda anudado a las leyes de la biología y que se desprende del de la madre en el momento del nacimiento. El segundo, en cambio, es a construir, si bien su soporte es el anterior será necesaria la asistencia de un otro que lo hable, lo acaricie, lo cuide, lo sostenga, para que finalmente, cuando un sujeto habite en él pueda producirse un desprendimiento simbólico del seno materno. El cuerpo, al igual que la persona, es a advenir, a consolidarse y el organismo está atravesado por las leyes del lenguaje.

Son estas leyes las que alertaron a Freud acerca de la lógica que regulaba los fenómenos somáticos que presentaban sus pacientes. Fenómenos que no podían ser explicados por el razonamiento médico, porque se trata del inconciente entramado en el cuerpo. Nos referimos a aquellas palabras que enquistadas en él lo hacen temblar, llorar o distenderse.

Luego de constituido el Yo, sostenido en este anudamiento y partiendo de la identificación con la propia imagen, podrá albergar en su trama a los distintos personajes con los que seguirá una secuencia identificatoria. "Precipitado de identificaciones" s donde el héroe, el malvado, el jinete representarán facetas del niño en su armado.

Recordando el título del presente capítulo nos preguntamos:

¿Sobre qué se interviene?... ¿cómo?... ¿para qué?... ¿por qué tempranamente?

A lo largo de estas páginas iremos sacudiendo estos dos términos que nos encabezan o titulan. Ellos nos arrojarán múltiples significaciones con las que podremos señalizar ciertos caminos o iluminar alguna verdad.

Los caminos a encontrar son los de una clínica posible en el territorio de la infancia. Territorio que a muchos puede empantanar en el transitar de su lenguaje, movimiento o aprendizajes. Territorio que ofrece algunas zonas en las que un infante podría quedar definitivamente emboscado en el dificil recorrido de su armado subjetivo. Territorio que puede presentarse con mayores o menores escollos, selvas embretadas o llanuras desérticas. Los senderos no son siempre transitables para el pequeño que aún no puede orientarse ni tener la suficiente destreza para sortear algunos obstáculos.

¿Cómo encontrar en cada caso la maniobra a realizar?

Tempranamente, si sabemos mirar a un niño y leer en él lo que su historia a través de las generaciones ha impreso, podremos diagnosticar si existen o no accidentes en su proceso de subjetivación.

La calidad de su mirada, sus conductas o movimientos, su capacidad de reclamar, pero también de calmarse pueden anoticiarnos sobre su ingreso al estadio del espejo.

Nos reservamos la palabra ***autismo*** para quienes no han encontrado albergue en la trama simbólica del Otro primordial. Es decir que no habiendo entrado al estadio del espejo, los automatismos de sus "no juegos" son la repetición de un conjunto vacío como tal. Es por esto que miran a la nada, se mueven en la nada y nada les hace tope, ya que su cuerpo y el Otro no tienen estatuto algún. Estos niños soportan una demanda de exclusión. Exclusión radical de su ser. Ausencia estructural de la primera identificación que permite a la madre reconocerse en el hijo y por lo tanto ausencia del primer tiempo constitutivo que nombramos como alienación.

La palabra psicosis la destinamos para aludir a quienes habiendo ingresado al mencionado estadio no han podido salir de él por la vía de la unarización del cuerpo. A diferencia del autismo el sujeto ha arribado al campo especular, pero un mecanismo que desde Lacan conocemos como forclusión lo deja sin la posibilidad de contar con un significante fundamental, resorte estructural, que como dije en el capítulo anterior permite poner en juego la función de la falta y/o el deseo. El Otro entonces se presenta sin carencias, sin estar barrado, circunstancia que impide la operación del segundo tiempo constitutivo que nombramos como separación. ***El niño queda siendo*** y haciendo sólo ***para y por el Otro.***

Lacan dice "un significante es lo que representa a un sujeto para otro significante". Si pensamos como S1 a aquellas palabras que forman parte de la batería de significantes con las que podría encontrar una versión propia del Nombre del Padre y como S2 a las que aluden al Saber y forman parte del caudal del Otro, podríamos formalizar sucintamente, al modo que nos plantea Alfredo Jerusalinsky [6] las diferencias entre Autismo, Psicosis esquizofrénica y Paranoia:

Psicosis esquizofrénica S1 - - - - - - - - - S2 Paranoia

$

Autismo

En el Autismo encontramos la exclusión, que es la forma más radical de la forclusión, ya que no es lo mismo la abolición de un significante fundamental que la del sujeto mismo.

Del lado de la Psicosis encontramos un sujeto que no cuenta con los significantes fundamentales para representarse en el discurso. Está en el lenguaje, pero no tiene palabra propia.

La Paranoia supone una mayor elaboración. El sujeto tiene como nominarse pero no encuentra la manera de suponer un saber al Otro, por lo tanto no podrá descansar en su afán de saberlo todo, adquiriendo el Otro la forma del perseguidor.

Partiendo de la idea de no apartar al niño ni a sus padres del centro de la escena, será menester encontrar algún lugar desde donde conducir sin quitar el protagonismo a quienes solicitan nuestra ayuda. Conducir una cura no significa conducir una vida, sea ésta la de un adulto o la de un niño.

Si al término ṁ,te1·vt m;ẃn lo inyectamos en una problemática territorial (cuyos relieves y accidentes apenas enunciamos), la palabra *temprana* nos remite a una dimensión estructurada por la temporalidad.

A partir de Sigmund Freud los psicoanalistas comenzamos a manejar la idea de un tiempo lógico que anticipa y retrotrae, un tiempo que marca y organiza la subjetividad; un tiempo que no siempre cabalga sobre el cronológico. Sin embargo esta conceptualización tan útil y necesaria pareciera que para muchos hubiese borrado la otra -insoslayable, unidireccional- y para nada relativa que nos remite a nuestra finitud. Una de las tres magnitudes fundamentales del universo físico -juntamente con la longitud y la masa- transcurre unidireccionalmente. En los hombres esto nos confronta con la problemática de la muerte y por ende, en el campo de la clínica, con todo aquello que perdiendo movilidad se torna irreversible.

Norteamérica. Nuestro siglo sorprende a Spitz en la década del SO observando las reacciones de lactantes que son separados de sus madres. Instalados en una nursery en las que se garantizan óptimas condiciones de higiene y alimentación comienzan a desestructurarse cuando dicha separación acontece alrededor de los 6 meses. Durante el primer mes se vuelven llorones y exigentes. Durante el segundo los lloros se transforman en chillidos. Hay pérdida de peso y estacionamiento del desarrollo. Llegado el tercero: rechazo al contacto, posición patagnomónica, generalización

del retraso motor y tendencia a contraer enfermedades interrecurrentes. Después los lloros cesan y son reemplazados por gemidos. El retraso aumenta y se convierte en letargia.

A este trastorno Spitz lo llama depresión anaclítica y lo diferencia del marasmo de características más extremas y que conduce con frecuencia a la muerte. Asombrosamente el cuadro revertía si antes de llegar al marasmo la función materna, representada por la madre o un sustituto, quedaba reestablecida.

No podríamos decir que los rasgos de desconexión que encontramos en nuestra clínica son los mismos que los descriptos por Spitz. Generalmente los infantes que atendemos conviven con sus madres. Pero al igual que aquellos niños de Estados Unidos si podemos intervenir tempranamente las posibilidades de reversión del cuadro serán mayores que si lo hacemos luego de que éste se cristalice. Es ***decir que en el campo de la clínica*** *con niños* ***la*** *problemática* ***del tiempo*** *cobra su espesor cuando recordamos que* ***hay*** *un trecho de* ***la*** *vida en* ***que la diacronía*** *se* ***inscribe*** *consolidando* ***la*** *estructura* ***sincrónica*** *definitiva.*

En La *dirección de la cura,* refiriéndose al fort-da, Lacan dice: "Punto de inseminación de un orden simbólico que pre-existe al sujeto infantil y según el cual le va a ser preciso estructurarse"[7]

¿Cuánto tiempo cronológico le adjudicamos a esta estructuración y cuáles son las operaciones lógicas que deben fundarse para que este futuro sujeto advenga deseante?

¿Cuáles son los tropiezos que pueden producirse en este circuito y cuáles su consecuencias?

Luego del sepultamiento del complejo de Edipo algunos autores consideran confirmada la estructura. Otros en cambio le asignan a la pubertad, en tanto queda allí articulado el goce al otro sexo, el valor de abrochamiento y cierre.

Sea en uno u otro momento lo cierto es que la estructura queda sellada y esto puede producirse del lado donde opera la metáfora paterna o por la vía de la psicosis.

Considerar la problemática de la intervención temprana en la clínica con niños se sostiene en al menos dos supuestos:

1. asignar un espacio a la elección del sujeto. Este espacio que Sartre llama libertad y que permite hacer algo con lo que se ha hecho de uno.

Me refiero al punto electivo donde la estructura no queda lacrada si no hay un plus en el que el sujeto precipita una respuesta conclusiva frente a la falta del Otro. Si bien es el Otro quien da las cartas la estrategia del juego cae del lado de la responsabilidad de quien las recibe.

Si todo dependiera del Otro no restaría nada por hacer en nuestro encuentro con el infante.

2. estimar la perentoriedad de nuestra intervención que como ocurre en el campo del derecho, puede caducar de no producirse en los márgenes de tiempo convenidos.

Si articulamos tempranamente la función materna al armado del cuerpo del niño, cuando éste presenta rasgos de desconexión a los seis meses: tenemos prácticamente todas las chances de que estos $si_{g\,n}$ os cedan.

Si lo hacemos a los dos años las posibilidades disminuyen significativamente.

Y si lo intentamos a los siete será altamente azaroso.

La mirada de un bebé busca prenderse a los ojos de otro ser humano que lo mire. Esta conducta que como la succión pareciera corresponder a un reflejo innato, se pierde a los pocos meses de no producirse un encuentro con el mirar deseante de otro adulto. La sonrisa social no aparece y la mirada sin timón está perdida.

Con el paso de los meses se eclipsa en el cuerpo del infante lo que no fue oportunamente desplegado.

El Otro escribe sobre en el cuerpo del niño y según sea su tinta producirá un sujeto que lo habite o, a la inversa, una caverna clausurada.

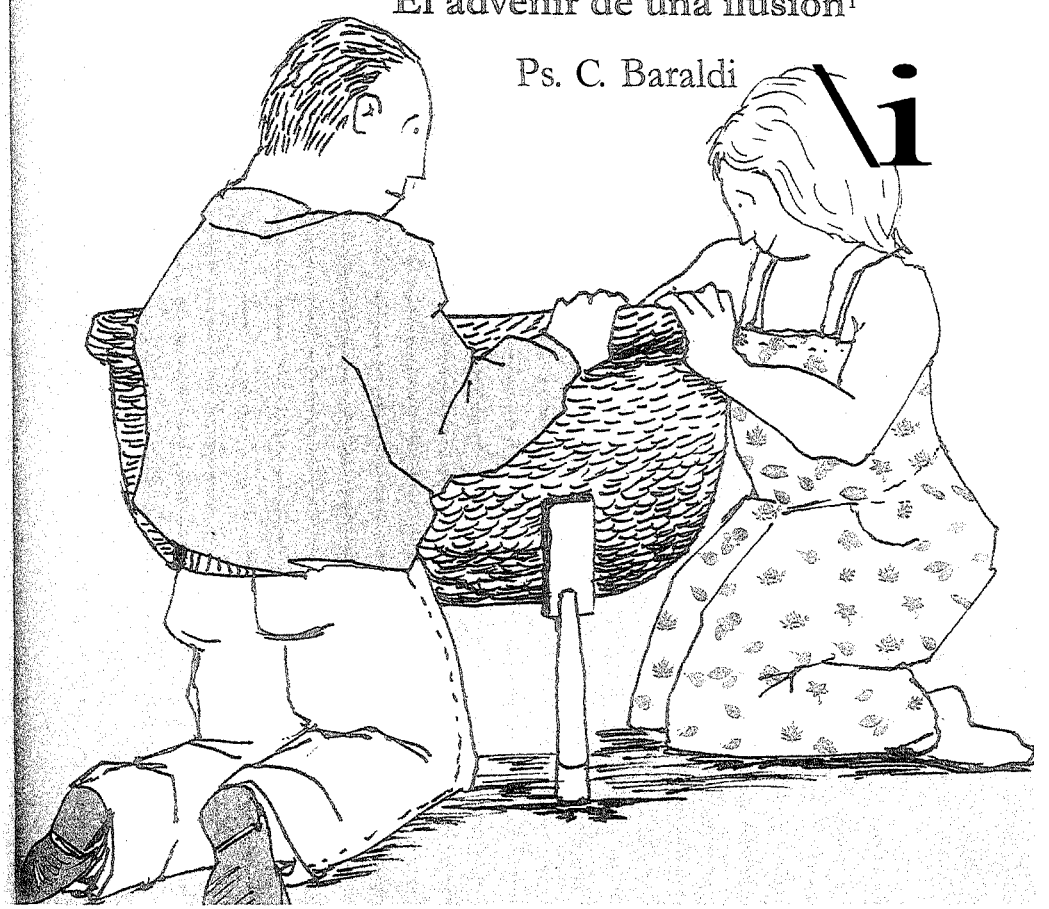
Interviniendo durante el hacer de la escritura podremos operar sobre las frases, los puntos y las letras que allí se gestan. Una vez que ésta fue impresa, su irreversibilidad es casi un hecho.

## NOTAS

1. Freud, Si$_{g\ m}$und. *Prqyecto de Psicología.* Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1986. Obras completas. Tomo 1. Parte I. Apartado 11: "La vivencia de satisfacción". Pág. 362.
2. Freud, S. E/ *Yoy el elfo.* Buenos Aires. Amorrortu editores. 1984. Obras completas. Tomo 19. Cáp. 2. Pág. 27.
3. Freud, S. *Psicología de fas masasy anúlisis delyo.* Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1990. Obras Completas. Tomo 18. Cáp. 7: "La identificación". Pág 99.
4. *E!yoy el elfo.* Op. Cit.2
5. Op. Cit.
6. Clase del Ps. Alfredo Jerusalinsky dictada en el Seminario de Post-grado "Intervención Temprana" de la Facultad de Psicología de Rosario en el año 1998.
7. Lacan, Jacques. *La dirección de fa caray los principios de su poder.* Argentina. Siglo Veintiuno Editores. 1985. Escritos 2. Pág. 574.

# La problemática de niños con patología orgánica. El advenir de una ilusión[1]

Ps. C. Baraldi



Cuando fui invitada como psicoanalista a participar en este Congreso dentro del marco del área Rehabilitación el primer interrogante que se me representó fue ¿qué rehabilitamos los psicoanalistas? ¿rehabilitamos?

Las llamadas áreas instrumentales como la fonoaudiología, la psicopedagogía, la psicomotricidad, etc. toman determinados aspectos del niño sobre los que ejercen un trabajo (trabajo que puede enmarcarse en distintas conceptualizaciones teóricas) pero tendiente siempre a la rehabilitación de las funciones lesionadas.

¿Los psicoanalistas rehabilitamos funciones o la función de un psicoanalista se sostiene en otro espacio?

¿Cuáles son las rehabilitaciones que requiere un niño nacido con patología?

¿Todos requieren la misma rehabilitación?

De hecho hay instituciones que promueven paquetes "reeducativos" aplicables a todo niño portador del síndrome y haciendo alarde de tecnología basta apretar un botón para que la computadora emita un programa de actividades y objetivos según la edad del niño en cuestión.

Formulados estos comentarios me encuentro ya en condiciones de efectuar algunas puntualizaciones que hacen a la posibilidad de sostener una ética, respecto de mi práctica, ética que se fundamenta en la idea de que tratándose de personas normales o no, la única universalización posible es aquella que enunciamos al afirmar que los sujetos se constituyen de una manera singular, única, diferente de los otros.

Nos cuenta Elsa Coriat que cuando a su madre, la Dra. Lydia Coriat, le decían: "Ud. que los conoce, díganos ¿cómo son estos chicos? ¿qué pueden llegar a hacer cuando sean grandes?..." ella pocas veces podía ocultar su violencia al responder "estos chicos no existen" y se dulcificaba al continuar "existe su hijo, existe este chico" que será distinto de todos los demás porque en ningún lugar está dicho cómo será el futuro de ninguna persona ni normal ni mongólica". 2

Comul$_g$ando con esta posición considero además que no sólo nadie puede saber hasta dónde alguien podría llegar sino que tampoco puede predecirse cuál es la forma que cada uno encontrará para ubicarse respecto de lo que le pasa, de lo que quiere, de lo que siente.

Lo importante, entonces, será abrir las instancias necesarias para que cada niño encuentre su manera, su estilo; para que ningún niño, ni normal ni mogólico, renuncie a la aventura de ejercer su propia búsqueda y transformarse en protagonista de aquello que lo convoca.

Llegado a este punto diría entonces que la función de un psicoanalista queda ligada a la posibilidad de generar estos espacios para que un sujeto encuentre su propia forma de convertirse en director y ejecutante del proyecto que construyó.

En la clínica frecuentemente nos encontrarnos con niños robotizados, adiestrados, capaces quizás de armar una torre pero no de encontrar en ella significación alguna que se deslice, capaces de repetir lo enseñado pero incapaces de promover una propuesta, capacitados para acomodar juguetes pero discapacitados para ver en ellos el disparador de una escena donde la ficción haga posible la ilusión del jue$_g$o: la creación. Otras veces nos enfrentarnos a niños de mirada perdida y cuerpo despojado, niños que chocan con los muebles y las personas corno si desconocieran la existencia de la propia corporeidad.

¿Qué ha pasado con estos infantes? ¿Qué los ha inhabilitado para transitar su propio camino? ¿Qué los ha arrojado a un afuera del mundo?

Se$_g$ún el caso encontramos aspectos y significaciones distintas pero por el momento convengamos que un niño que nace portando una enfermedad, que nace siendo lo que no se esperaba es al$_{gu}$ien que en principio está más expuesto a no encontrar su camino. Hoy sabemos que esto no está consignado genéticamente, no viene de la mano de la patología sino que es el resultado de la impronta que la patología ejerce sobre quienes a$_{gu}$ardan al niño.

Porque hoy podemos aseverar que el nacimiento de un niño no coincide con su nacimiento simbólico. **Hay** una disrrupción entre lo orgánico y lo psíquico. Este capullito de carne, completo desde el punto de vista biológico, deberá atravesar una serie de procesos para consolidarse definitivamente como sujeto.

El niño se ve según fue mirado y se identifica a la imagen que el Otro tiene de él. Es esta crítica a identificación la que genera el advenimiento del Yo.

"Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela. Antes de morir le reveló su secreto: -La uva -le susurró- está hecha de vino. Marcela Pérez Silva me lo contó, y yo pensé: si la uva está hecha de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan lo que somos". (Eduardo Galeano: "la uva y el vino").

"Que sea lo que sea con tal de que venga sanito" reza un decir popular. Ella tejió escarpines, adivinó un sexo y acarició un sueño. Él sugirió un nombre, anticipó un futuro y jugó apuestas.

¿Qué pasa cuando el que llega no es el que se esperaba?

Ellos que armaron la cuna con sus propias manos para este niño maravilloso (His majesty the baby dirá Freud), se encuentran con éste marcado desde el inicio por el sello irreversible de la patología anunciada.

Este niño entonces está expuesto a consolidar una imagen deficitaria de sí mismo, éxpuesto a quedar aplastado entre los escombros del castillo derrumbado.

El cielo se ha puesto negro, ha muerto el niño esperado. La ilusión está de luto, el palacio derribado, y entre los escombros comienza la vida de este infante que no habitó en los sueños ni en las fantasías de sus progenitores y que, si alguna aparición tuvo, fue por el lado de la pesadilla.

¿Qué hacemos entonces los psicoanalistas? Es en medio de la catástrofe donde debemos iniciar nuestro quehacer.

Hace algunos años atrás la vida me confrontó a la desolación y el dolor que produce la muerte del ser amado. En medio de mi desesperación un amigo me tendió su palabra: "para estos casos nosotros contamos con una posibilidad". Pensé que se trataba de un chiste de humor negro tan proclives de aparecer en los velorios, pero no fue así. Mi amigo continuó diciendo "contamos con la posibilidad de hacer un duelo". Parece mentira.... tantos años leyendo psicoanálisis y eso me era realmente novedoso.

Hacer un duelo... menudo trabajo sobre el que tanto se ha escrito. Nadie duda de que lleva su tiempo, sin embargo el mero paso del tiempo no garantiza que el trabajo del duelo se realice. Y digo trabajo por requerir de esfuerzo, energía, creatividad y porque si se trata de un trabajo eficaz promoverá un rédito.

Si de distintas maneras pudimos notificarnos de lo que perdimos y definitivamente dar por perdido lo perdido habremos recuperado la calma necesaria para comenzar a conectarnos con lo que quedó, con lo que está.

Cuando nace un niñito Down (o cualquier otro marcado por la patología) ¿qué es lo que habría que poder dar por perdido?, ¿quién ha llegado? Hay que dar por perdido a ese niño maravilloso con el que la mamá desde muy chica fantaseó al jugar con las muñecas y que en el preciso momento en que notificaba de la diferencia de los sexos pudo trocar pene por niño como premisa fundamental para elaborar su femineidad. La niña se constituye en madre pequeña al instalarse respecto de una promesa de recibir un niño del padre.

Lacan nos enseña que falo simbólico es aquel significante primordial que nos permite saber que lo que no se tiene se puede adquirir y lo que se tiene se puede perder.

La lógica del falo y la castración (que articula el complejo de Edipo) llevará al varón a renunciar a la madre para preservar su pene. En la niña la constatación de su falta de pene promoverá un movimiento de la madre al padre de quien se espera un don (niño) que justamente por su equivalencia fálica con el pene deberá ser majestuoso. Todo esto simplemente para que podamos pensar cómo la llegada de un niño se enlaza a momentos tan primitivos o arcaicos de la constitución misma del psiquismo de sus padres.

Cuando nace un niño con patología el tiempo apremia, la distancia entre lo anhelado y la realidad parece agigantarse en un primer momento, pero mi experiencia me indica que es posible, como decía anteriormente, realizar lo que se llama un trabajo de duelo. Hay que apresurarse y rescatar a este niño de los escombros. Es tan chiquitito y tan indefenso como los demás. Queremos que viva... queremos que viva plenamente... que pueda convertirse en protagonista de su propia historia y para esto es menester que no quede aplastado por el peso de la palabra Down, palabra que a veces parece apellidar a algunos niños que en lugar de encontrar su afiliación por el lado de Pérez o García, parecieran pertenecer a otra especie, a las de los Down, que los estandariza haciendo obstáculo a la aventura de encontrar aquello que hace a su singularidad: sus gustos, sus miedos, sus búsquedas. Por este lado vamos perfilando lo que entiendo como función

del analista en estos casos: rehabilitar un camino, retirar los escombros para que sea transitable... rehabilitar las ganas, la fuerza para empezar a caminar sin el peso de una sentencia sobre las espaldas.

No hace muchos años atrás en los libros de pediatría se describía a los niños Down como chicos desconectados, con la mirada perdida y la expresión sin vida de una cara amortajada. Hoy sabemos que esto no viene consignado con la trisomía del par 21 sino que es el efecto secundario de un duelo no realizado que dificulta el encuentro de un niño con sus padres.

Cuántas cosas iremos descubriendo. Cuántas otras iremos cuestionando.

Por suerte, no está todo dicho y después del derrumbe aparecen nuevas ilusiones.

Como muchos recordarán, en la primavera europea de 1927 Freud comienza a escribir *El porvenir de una ilusión.* Sus desarrollos conceptuales tienden a desenmascarar los mecanismos por los cuales los humanos construimos ilusiones respecto de dioses protectores para contrarrestar el miedo que nos abate al verificar nuestra indefensión frente a la naturaleza y a los avatares de la vida en sociedad. Entiendo que es ésta la idea más difundida sobre el texto.

Pero hoy quiero tomar otras reflexiones que aparecen allí. Nos dice Freud que "una ilusión no es lo mismo que un error, tampoco es necesariamente un error. Lo característico de una ilusión es que siempre deriva de deseos humanos".3

Enuncia un refrán popular que "de ilusiones también se vive" y yo pregunto ¿cómo puede vivir un niño si no hay ilusiones (que expresen deseos) puestas sobre él? Si el deseo de Otro no apuntala, no incita, ¿cómo comenzar a transitar por la vida?

Aquí entonces continúa nuestra propuesta: ¿qué podemos esperar de Juan? ¿qué cosas le gustan? ¿cuándo se pone triste? ¿qué pregunta? ¡Cuántas cosas por averi$_{g\,u}$arl

Comienza una aventura, la aventura de tener un hijo, aventura que puede incluir el miedo, el esfuerzo o la decepción, pero que sólo dejará de ser una aventura si no queda preservado un espacio de sorpresa, un espacio de lo que no se sabe.

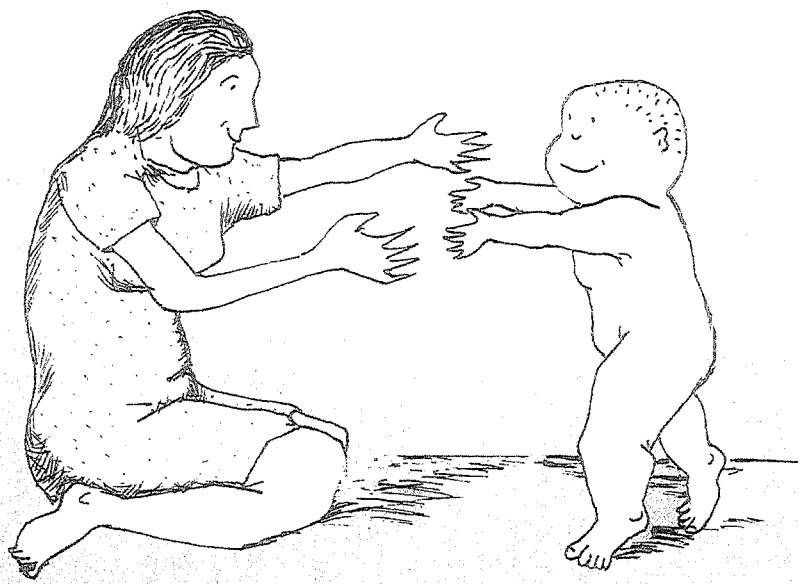
NOTAS

1. Trabajo leído en el Congreso de A.S.D.R.A. en 1995
2. Elsa Coriat. *El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños.* Cáp. 1 "Una psicoanalista en París". Ed. La Campana, 1996.
3. F. Sigmund. *El porvenir de una ilusión.* Buenos Aires, Amorrurtu Editores. Obras Completas.

# ESTIMULACIÓN TEMPRANA

**Ps. Clemencia Baraldi**

Ps. Cecilia Maidagan
(Especialista en Estimulación Temprana)



## ¿CUÁL ES NUESTRA CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE ESTIMULACIÓN TEMPRANA?

Sabemos que hay muchas maneras de entender y ejercer la misma. Sabemos también que se trata de una práctica joven, de no más de 30 años, cuyo origen los argentinos situamos en la clínica que allá por la década del 60 sostenía la doctora Coriat en el Hospital de niños de Buenos Aires, en su encuentro con niños afectados por algún síndrome genético o neurológico. Tal vez para esclarecer posiciones y teorías convendría que iniciemos un buceo histórico epistemológico sobre el nombre que apellida esta manera de hacer clínica.

Rastreando el origen de la palabra estimulo, dentro de la Psicología, nos encontramos con un movimiento que se llamó conductismo por considerar que es la conducta, aquello observable y por ende pasible de ser estudiado, el objeto de la ciencia en cuestión. En una zona liderada por Pavlov ubicamos a los primeros laboratorios de experimentación en el campo de la reflexología. El paradigma vigente es el del reflejo, ubicando del lado del E la variable independiente y del lado de la R la dependiente, quedando excluidas de este marco las variables intervinientes.

El aprendizaje podría ser pensado como reflejo condicionado. Generalmente se estructura en función de programas de ejercicios, repeticiones y refuerzos incentivados por premios y/o castigos.

Recordemos que el contexto donde estos conocimientos se producen es el laboratorio, en el cual se trabaja con animales.

¿Es pertinente trasladar al campo de lo humano lo allí observado? No dudamos que el humano pueda ser "condicionado" pero precisamente esto constituye para nosotros el problema y no la respuesta.

Desde nuestra clínica apostamos a discriminar adiestramiento de aprendizaje: el primero plantea una relación pasiva, de sometimiento, el

sujeto es manipulado por sus instructores; mientras que reservamos la idea de aprender para aquello que en tanto efecto de una búsqueda ubica al niño como protagonista en la construcción de su saber y conocer.

Las teorías cognoscitivas de la ***Gestalt*** ubicaron al E como aquel capaz de reestructurar el campo perceptivo a partir del descubrimiento de las relaciones que se daban entre las partes o aspectos de una situación determinada. Esto permitiría la comprensión súbita o discernimiento (insight). Quedan así enunciadas las reglas de la percepción y abordando la idea de motivación se complejiza la concepción de E en tanto éste no sólo se ubica en el afuera.

Ofreciendo un descentramiento con respecto a la epistemología positiva, Piaget construye su Psicología Genética investigando con niños y adolescentes. Se profundiza la idea de estructura anteriormente utilizada por Wertheimer, Kofka y K.ohler a la cual se agrega la de la génesis. Inferir las leyes del pensamiento supone la posibilidad de descifrar desde dónde y cómo el niño piensa la realidad.

Recepcionar o no determinado E encuentra ahora una relación constructiva y no meramente perceptiva. Nadie puede aprender acerca de un estimulo si no cuenta con qué asimilarlo. Por primera vez las variables intervinientes son situadas y conceptualizadas en términos de estructura.

Nacionalizado biólogo, Piaget utilizará metáforas de este discurso para crear un paradi$_{g\,m}$ a que posibilite comprender el funcionamiento de la inteligencia. Aparecen conceptos como asimilación, acomodación y equilibración, que a su vez absorben la idea de tesis, antítesis y síntesis provenientes de la dialéctica hegeliana. Dialéctica ésta que permite formalizar la génesis de los conceptos de espacio, tiempo, objeto y causalidad.

Quizá sea éste el único enunciado con sustento que se haya construido hasta el momento para entender el funcionamiento del intelecto. Para ello la herramienta utilizada es el método clínico y el contexto ya no es el laboratorio.

Desde nuestra práctica en Estimulación Temprana nos preocupamos por seleccionar aquel E que dentro de la estructura de la inteligencia, en este caso lo sensorio motriz, el niño pueda asimilar en los sucesivos movimientos de estructuración y equilibración.

Pero también sabemos que dicho E sólo puede ser ofrecido desde un otro humano para quien este niño esté valorizado. Adjudicamos un espa-

cío importante dentro de la Estimulación Temprana al sostén de la función materna cuando ésta, ya sea por razones de estructura o por el peso de los acontecimientos, se ve seriamente amenazada.

Aquí la palabra E configura una impronta diferente, en tanto que siempre para propiciar este vínculo debemos escuchar cautelosamente *qué es lo que este* [illegible] *está en la madre.*

¿Se soñó alguna vez con un niño?

¿Presentifica a aquel soñado?

¿La cuna de la que antes hablábamos fue construida, sólo diseñada o por lo menos alguna vez pensada?

La Estimulación Temprana, desde nuestro marco teórico y clínico está planteada como *sostén de la función materna.*

Conceptualizamos como función materna a aquella que, al decir de Winnicott, permite el sostén y el manipuleo del ser del bebé a la vez que organiza la mostración de los objetos del mundo y la decodificación de sus acciones.

Recordemos que el hombre al perder el instinto pierde aquello que otros mamíferos saben por naturaleza y entonces a diferencia de ellos deberá aprenderlo todo: caminar, hablar, escribir, en un campo donde otros hombres trasmitieron sus saberes con mayor o menor eficacia. Es por ello que frente al estado de prematuración en el que nace el cachorro humano se requiere del soporte-sostén físico y simbólico de otro ser que en primer lugar presentifica aquella mujer que ejerce la función materna.

Ahora bien, ¿cuándo y en qué condiciones puede una madre sostener dicha función?

Generalmente los pacientes llegan al Centro del Desarrollo Infantil solicitando tratamiento de estimulación temprana cuando ya ha sido detectada alguna perturbación en el desarrollo, sea ésta de causa genética, neurológica o de origen desconocido.

El abordaje clínico lo lleva adelante un [illegible] *único* formado en los aspectos estructurales que inciden en el desarrollo infantil: neurología del desarrollo, teorías cognitivas y teoría psicoanalítica. Dicho terapeuta cuenta con un equipo interdisciplinario que, por fuera de la escena terapéutica, hace su aporte al sostén de la tarea.

Para ubicarnos sintéticamente: partimos de un concepto de construcción. El niño va armando su imagen, su inteligencia, sus juegos a partir de su relación con el otro. Tal como se plantea en capítulos anteriores, es la madre quien inicialmente le da sentido a sus manifestaciones.

Cuando nace un niño con problemas, el proceso de constitución que se da a partir de este intercambio queda ensombrecido por el conocimiento del diagnóstico, lo cual tiene serias consecuencias en la relación madre-hijo.

En este momento en que los padres llegan a nosotros en busca de ayuda, presos de angustia y temores, el terapeuta en Estimulación Temprana se transformará en el receptor y depositario de este monto de angustia que se viene generando desde el anuncio de la patología. Se encuentra atrapado entre la demanda explicita o implícita, por parte de los padres, de curación de su hijo y el saberse enfrentado a lo imposible, a lo que no se puede sanar ni curar.

Un modo de resolver esta situación angustiante es escudarse, esconderse detrás de una técnica: dar indicaciones, consejos, ejercicios; ponerse en el lugar del que sabe cómo, dónde y qué hay que hacer con este niño. Pero esta postura crea una relación tal que impide a la madre descubrlr lo que ella sabe y puede hacer con su hijo.

Otra alternativa es intervenir por medio de la palabra y/o con acciones concretas, en sesión con el niño, de manera tal de mostrar a esta madre la posibilidad de recomponer la relación con su hijo.

Nuestros conocimientos de cómo construye el niño sus aprendizajes y su inteligencia; de cuáles son las etapas madurativas, posturales y motrices que tiene que atravesar, todo nuestro bagaje técnico, nos sirve siempre y cuando tengamos en cuenta que estamos inmersos en esta delicada situación.

Nuestra intervención comienza cuando nos instalamos dentro de esa escena casi como un personaje familiar. Nuestra opinión comienza a tener peso. Lo que hacemos y lo que decimos cobra un significado especial para la progenitora. Todo nuestro conocimiento debe estar dirigido a lograr que la madre poco a poco deje de mirarnos a nosotros para poder mirar a su bebé.

Entender a la Estimulación Temprana como sostén de la función materna implica partir de un concepto: ***existe** otro aspecto **que puede** perturbar **el desarrollo del recién nacido más allá de su daño orgánico***

*y es* ***la imposibilidad de establecer*** *intercambios con su madre.* Cuando el niño intenta mirarse en los ojos de su madre éstos le devuelven dolor, angustia, rechazo. Cuando procura establecer un pedido, una demanda, su llanto no puede ser significado. Cuando la sombra del diagnóstico no deja ver al hijo.... es alli donde la patología invade el vínculo.

Es frecuente observar en nuestros pequeños pacientes conductas estereotipadas tales como: succión de la lengua, fijación ocular en una fuente luminosa o en la propia mano, movimientos rítmicos de la cabeza y el cuerpo.

Estas conductas son normales en algún momento del desarrollo temprano. La succión en el vado por ejemplo, puede ser considerada un aprendizaje, una reacción circular primaria que profundiza el ejercicio reflejo en que el niño debe adaptar sus movimientos para conseguir dicha repetición o puede considerarse como la búsqueda del placer autoerótico. El problema se plantea cuando se instala como una estereotipia rígida, que no construye sino que impide la relación con el otro.

Existen algunos criterios clínicos que hemos podido establecer para la detección temprana de dichos trastornos:

* *Conductas o movimientos que sepresentan de.ifasados cronológicamente en su apariciony uso en la etapa madurativa correspondiente, por f!}emplo mirarsey observar atentamente los movimientos de la mano, no es lo mismo a los dos o tres meses que a los siete u ocho.*
* *En la calidad de los movimientos esposible distinguir también, entre conductas que producen placer, aprendizqje, juego; y aquellas reali$_{Zf}$das mecánicamente en un aparente [1]sin sentido[1].*
* *Conductas que, en lugar de enriquecer la actividad del niñoy su relación con laspersonas; la obturan exch9endo la intervención de otros o la aparición de nuevas experiencias.*
* *La calzdad de la mirada es unparámetrofundamental desde la.fijación ocular del primer mes de vida en adelante. La vivacidad, el brillo$_{I}$ el interés; se contrastan con la opacidad,falta de.fijación en el rostro,.fijación estereotipada en determinados objetos: qjos que noparecen mirar las cosas sino atravesarlas.*

En el campo de la Estimulación Temprana nuestra intervencIón apunta a impedir que dichas ritmias se cristalicen como rasgos de deseo-

nexión obturando el desarrollo del niño, ya que muchas veces son la expresión de la fractura que anteriormente mencionábamos.

La complejidad diagnóstica que estas situaciones nos plantean hace que necesariamente nuestra práctica clínica se desarrolle en el marco de la interdisciplina.

Aquí nuevamente tenemos que hacer mención a otro grupo de situaciones clínicas que hacen borde o límite a nuestra práctica como estimuladores. En estos casos, si bien se consulta por el niño, el origen del cuadro de desconexión podría haber existido al margen de la presencia o no del factor orgánico.

El abordaje en estas circunstancias necesariamente incluye la intervención de un psicoanalista, ya que la sola intervención como estimuladores no es suficiente.

Circunscribimos la Estimulación Temprana a una práctica clínica en relación a bebés de O a 2 años de edad que, por alguna razón pre, peri o post natal presentan un trastorno en su desarrollo. Desarrollo es un término actualmente muy difundido, al que suele confundírselo frecuentemente con Maduración. Diferenciemos entonces: crecimiento, maduración y desarrollo.

***Crecimie.nto:*** Alude a lo más cuantificable: el aumento de tamaño, de peso, de volumen del organismo, aquello que los pediatras controlan en la consulta de rutina para verificar si el niño se encuentra dentro de los parámetros normales, conformados estadísticamente.

***Maduración:*** Lo madurativo depende de la especie, de lo genético, y remite al completamiento del desarrollo de ciertas estructuras biológicas del organismo, a la puesta en funcionamiento de determinados aparatos o sistemas. Esto supone que la maduración no es pareja ni uniforme en los distintos sistemas que conforman el cuerpo humano. Cuando un bebé nace a término, hay determinadas estructuras que están lo suficientemente maduras para soportar el paso a la vida extrauterina, para mudar de la vida en un medio líquido a uno aéreo, como por ejemplo el aparato respiratorio, i\lgo similar ocurre con el aparato cardiovascular, con el digestivo (con ciertas restricciones), pero no ocurre lo mismo con el Sistema Nervioso. Éste se encuentra en pleno proceso de maduración y organización en el momento del nacimiento.

Se consideran los dos primeros años de vida como fundamentales para la mielinización de las vías y culminación de la migración neuronal. Este es uno de los fundamentos biológicos de la estimulación temprana, en tanto los profesionales intervenimos justamente en ese momento en que el sistema nervioso está madurando, a sabiendas también que ese sistema se constituye no sólo por lo determinado genéticamente, sino también por el intercambio y la influencia del medio externo. Numerosas investigaciones en el campo de la neurología demuestran que tanto la visión como la inteligencia, desde el nivel más elemental de los sentidos hasta la construcción de los circuitos de las futuras funciones superiores, se consolidan en el intercambio con el medio ambiente.

Estos aportes de la biología constituyen uno de los fundamentos para la intervención temprana, que nos conduce a pensar que ante un bebé que nace con algún discapacidad, mientras se actúe con la mayor premura, más posibilidades tendremos de garantizar un mejor desarrollo dentro de las limitaciones que dicha discapacidad supone.

Desarrollo. Tomamos este término por parecernos más abarcativo, porque incluye en él lo que verúamos exponiendo: por más que un bebé nazca sano, con todas sus estructuras maduras para la vida, si no hay alguien allí que cumpla la función materna se producirán serias perturbaciones que, en algunos casos, pueden conllevar riesgo de desconexión o muerte.

La maduración no basta para que un niño camine. No todo es genético.

Para que este organismo que está listo para funcionar se desarrolle tiene que haber un intercambio con otros, inicial y fundamentalmente con la madre, o con quien cumpla esta función. Si ella no está presente el niño no se constituirá en un ser humano hablante.

Sostenemos entonces un planteo, una premisa fundamental: la manera en que el bebé sea acogido en la estructura familiar será determinante en su desarrollo. Este es un pilar esencial de la Estimulación Temprana a la que comúnmente se confunde y limita a uno de sus aspectos: la ejercitación. Ejercitar tiene que ver, por ejemplo con la capacidad del terapeuta para enseñar a caminar a un niño que es hipotónico; con las técnicas que aplica para que un bebé que no usa sus manitas para jugar lo haga, etc.

Pero ésta es sólo una vertiente: la relativa a los instrumentos, las especialidades y los especialistas que intervienen cuando aparece alguna perturbación.

Sabemos que cuando los niños son más grandes y presentan alguna alteración en cualquier área del desarrollo se despliega un amplio abanico de especialidades para abordar esa dificultad. Si es el área del lenguaje la afectada, irán a la fonoaudióloga; si tiene problemas de aprendizaje concurrirá a la psicopedagoga, etc., percibiendo así que para cada área instrumental existen disciplinas que abordan el trastorno.

Con los bebés no ocurre así, porque tanto las áreas estructurales como las instrumentales están tan imbricadas e interrelacionadas entre sí que resulta difícil e impropio discriminarlas a esta edad. Ésta es una de las razones por las que se trabaja con un terapeuta único.

Cuando un bebé nace con una dificultad en el reflejo de succión, por un traumatismo de parto, no sólo se ve afectado el reflejo (signo de maduración neurológica), sino también está afectada su posibilidad de alimentarse. Esta afectación a su vez altera la relación de esta mamá con su hijo debido a la importancia que tiene para la madre la "donación" del alimento y para el niño poder recibirlo y calmar la tensión provocada por el hambre. Ya sabemos la trascendencia psíquica que tienen estos primeros cuidados maternos.

En síntesis: el bebé tiene una afectación neurológica, está afectado desde el punto de vista de la alimentación, está alterado el vínculo con la madre y además no está «aprendiendo» lo que tendría que aprender, en el sentido de la ejercitación refleja. Todas estas áreas están implicadas, pero no por ello vamos a mandar al bebé a la fonoaudióloga para que le enseñe a mover la boca, al nutricionista para que controle el efecto nutricional de lo que come y/o al psicopedagogo y al psicoanalista para que interprete los posibles efectos en el vínculo.

Por todo lo dicho es tan importante que la formación del terapeuta en Estimulación Temprana sea multidisciplinar. Como planteábamos al comienzo del capítulo los pilares fundamentales de esta preparación son:

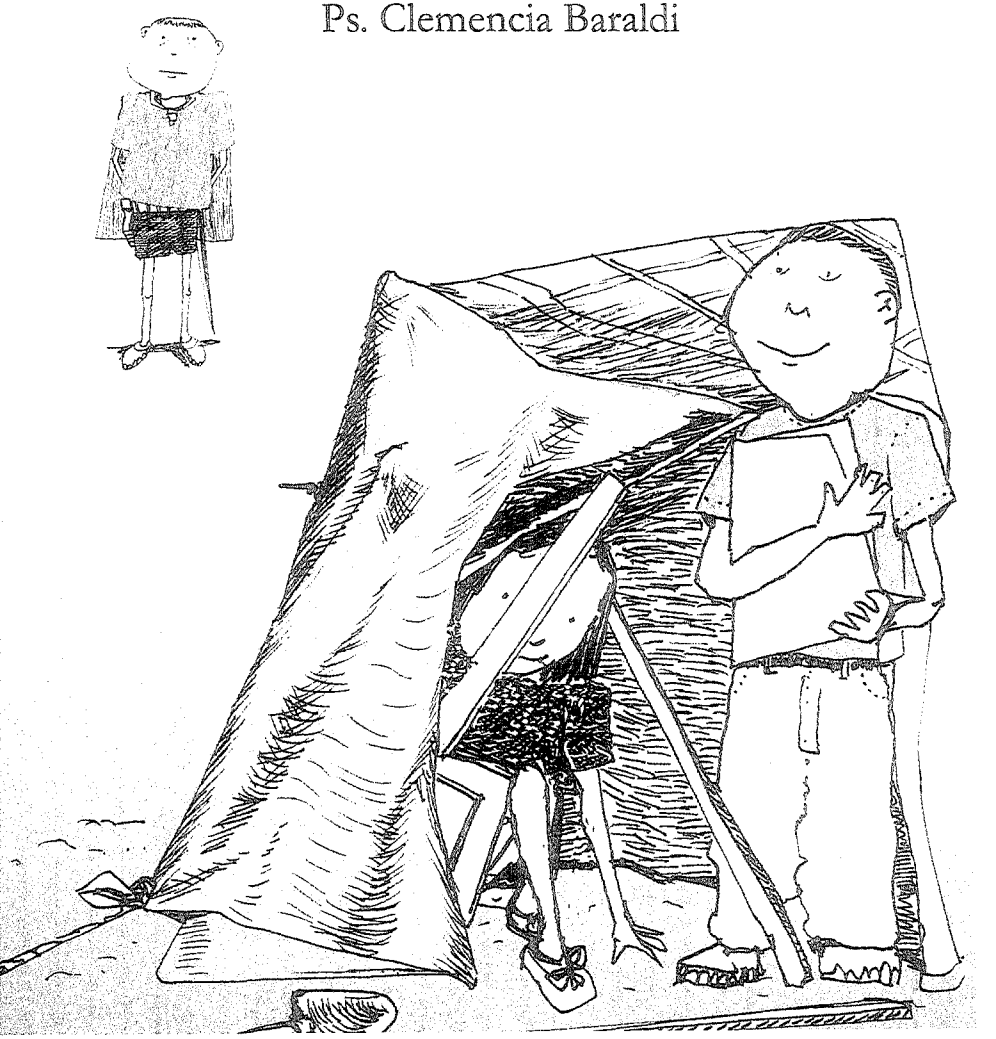
- La *Neurología del Desarrollo*, que enseña las pautas madurativas que se vinculan con lo orgánico, lo biológico, que incide en el desarrollo y en un punto lo promueven.
- La *Psicología Genética*, que da cuenta de los aprendizajes de los bebés que interrelacionándose con el medio aprenden a conocerlo e incluso dominarlo.

" El *Psicoanálisis*, que da respuestas en lo atinente a la constitución subjetiva de este niño, que va a posibilitar que lo anterior funcione, más allá de la discapacidad leve, moderada o severa que presente.

Formación multidisciplinaria significa, en fin, convocar a teorías y saberes de diversas disciplinas para dar cuenta y sostener aquello que es objeto de la Estimulación Temprana: hacer que un niño se desarrolle saludablemente a pesar de la discapacidad específica que pueda haberlo afectado.

# DIAGNÓSTICO Y CLÍNICA EN LA IN

Ps. Clemencia Baraldi



Sabido es que la óptica freudo-lacaniana indica tres y sólo tres caminos para que el sujeto presente su respuesta condusiva frente al lugar que el Otro le ofrece.

La función del Nombre del Padre alberga en su seno a todos aquellos que han hecho marca, inscripción, registro de la falta en el Otro. Claro que no será lo mismo intentar borrarla que desmentirla. La represión se bifurca de la renegación. Las neurosis y la perversión se ofrecen como estrategias distintas. La fordusión, por su parte, da cuenta del único resorte estructural que fundamenta al universo psicótico.

Es decir que hay tres y sólo tres caminos posibles: Psicosis - Neurosis o Perversión, pero ocurre que hay diversos modos de transitar cada uno de ellos.

"Caminante no hay camino, se hace camino al andar." [1]

Y al andar por el camino elegido -elegido siempre como respuesta al lugar ofrecido por Otro- algunos arriban al final y otros se quedan en la mitad. El problema es que sólo nos anoticiamos claramente del camino elegido cuando se llega a la meta: retroactivamente.

Quienes trabajamos con niños con patologías subjetivas severas generalmente no nos autorizamos a decir que un niño es psicótico, aún cuando fenoménicamente así aparezca, puesto que conocemos que si lo está, puede dejar de serlo.

La estructura no ha sido confirmada.

En el trabajo con adultos -creo que cada vez con mayor asiduidad- nos encontramos con posiciones discursivas de difícil diagnóstico.

No deliran, no alucinan, no han naufragado en el lenguaje y su significación -aunque pueden estar confundidos-, no presentan fenómenos elementales ni literalizadones que orienten el diagnóstico hacia la psicosis. Tampoco asistimos a la mostración altiva y arrogante que caracteriza al saber sobre el goce perverso.

Diagnosticamos entonces lo que no es.

¿Se confirma por esto la neurosis?

Sí y no.

Sí, porque no acordamos con el concepto de borderline propuesto por la escuela inglesa, híbrido entre la neurosis y la psicosis.

No, porque si bien la ruta elegida fue la que conduce a la neurosis, aún no se ha arribado a destino.

Aquellos que trabajamos con niños y adolescentes asistimos a sujetos en una contingencia fundante. Es el momento del hacerse, del hacerse ser.

Una estrategia incluye tácticas y operaciones lógicas. Y si bien el mero paso del tiempo no garantiza el obrar de los tiempos lógicos, no es menos cierto que a los tiempos lógicos hay que darles tiempo, ocasión y coyuntura para que operen, para que impriman.

Trabajar en la época del armado ofrece una posibilidad pero también una complicación.

Todas estas consideraciones hacen a la complejidad de formular un diagnóstico en el campo de la infancia.

También a Lacan le llevó su tiempo.

En su Seminario I, Rosin Lefort presenta el caso Robert: hijo de padre desconocido y madre paranoica sobrevive a los reiterados maltratos y desatenciones que soporta. Hasta los 3 años y 9 meses sufrió 25 cambios de residencia. Presentaba marcha pendular, gran incoordinación de movimientos e hiperagitación constante. Ausencia total de habla coordinada, gritos frecuentes, risas guturales y discordantes. Sólo sabía decir, gritando, dos palabras: "Señora" y "el lobo". La maniobra clínica del analista permite: "exorcizarlo" y rearmar una imagen de sí reconstruyendo sus orígenes por la vía de la ficción.

Al finalizar la exposición se suscita una discusión entre los presentes (Hyppolite, Langs y el mismo Lacan) quienes no pueden acordar sobre el diagnóstico.

¿Se puede hacer un diagnóstico en la infancia por analogía respecto de la nosografía existente para la adultez?

Lacan, que a diferencia de Freud ingresa al campo del psicoanálisis por la vía de la psicosis ***deberá realizar una serie de escalas teóricas para responder a esta pregunta luego de un largo transcurrir entre***

*ci;Pica y* fPnnzac1.ńń_ Cada diez años ofrecerá un nuevo ajuste conceptual sobre el problema de la locura (1936-1946-1956-1966-1976).

En 1936 articula su tesis doctoral con el estadio del espejo (publicado en los escritos). Dicha tesis fue titulada *De la psicosis paranoica en su relación con la personalidad* y conocida como "caso Aimeé". Se trata de su paciente Margarite Pantaine de 38 años: había cometido un atentado, un pasaje al acto contra una actriz -llamada en el texto Madame Z - quien en el historial pasa a ocupar el lugar del Ideal. El sujeto se pierde y se autocastiga en la cautivación de la imago del objeto amado.

En su trabajo sobre *E l estadio del espo como formador de la función delyo [je)* llevará a comprender dicho estadio como "una identificación, es decir, la trasformación producida en el sujeto cuando asume una imagen.... El hecho de que su imagen especular sea sumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia, que es el hombrecito en ese estadio infantil nos parecerá por lo tanto que manifiesta en una situación ejemplar la matriz simbólica en la que el yo (je) se precipita en una forma primordial antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el Otro y antes de que el lenguaje restituya en lo universal al ser de sujeto" 2

En 1946 publica: *Acerca de la causalidad psíquica.* Dice: "El ser del hombre no se lo podría comprender sin la locura, sino que ni siquiera sería el ser del hombre si no llevara en sí la locura como límite de la libertad".3 Lejos de la posibilidad de representarlo al loco como libre al desligarse de las ataduras de la realidad, es la locura la que hace tope a su libertad. Ésta es también la que está absolutamente imbricada en la lógica de su ser, siendo imposible suponer a alguien por fuera de ella. Hay siempre algo de esta locura que hace a nuestro ser y contornea nuestra libertad. Se opone a Henry Ey en relación a la causalidad de la psicosis.

En 1956 aparece el Seminario III *Las psicosis.* Aquí el ideal no es solamente definido desde el punto de vista de su función en el estadio del espejo, sino precisamente deducido de la estructura del Otro y en oposición a él. Enfocar la psicosis desde el ángulo de la estructura del Otro en su oposición con el Ideal permite acentuar la discontinuidad para desembo-

car en la idea de desencadenamiento. Desencadenamiento de los 3 registros: Real, Simbólico e Imaginario, como idea principal para entender la aparición de la locura.

1964-1966 fue una época de gran producción. Encontramos:

*De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis* donde no hay una referencia a la problemática de la psicosis en la infancia. Su propósito era suponer un abordaje que permita descartar el concepto utilizado en esa época. Me refiero al concepto de proyección ya que éste supone un sujeto previo. Lacan sugiere reemplazar esta idea por la de una respuesta del sujeto en lo real. Frente a la pregunta esencial ¿Quién soy yo? El psicótico no responde con proyecciones sino que articula al lugar mismo de la pregunta una respuesta que proviene de lo real.

Recién en el *Seminario* XJ Lacan intenta una propuesta al problema de la psicosis en la infancia, problema con el que, como dijimos, se confronta en el primero de los seminarios. Ocurre que sus conceptualizaciones se orientaron principalmente a apuntalar, desarrollar y teorizar la idea de desencadenamiento (de los tres registros) como explicación causal de la psicosis en los adultos. *Inversamente, los fenómenos de locura en el campo de la clínica con niños, no pueden comprenderse como una deconstrucción. No pueden comprenderse como una desembocadura sino como un fracaso intrínseco del encadenamiento:*

- ***de lo real-simbólico-imaginario.***
- ***del S1 al S2***
- ***del hilo al carretel***
- ***del** sujeto **al** objeto*

***Encadenamiento que permite la salida del** estadio **del espejo por** la **vía de la unarización del cuerpo.***

También a este período pertenecen *Dos notas sobre el niño* que reproduciremos en su totalidad por tratarse de un texto breve y sobre el cual haremos anclaje para intentar conceptualizar los lugares del niño en la estructura.

"Estas dos notas manuscritas entregadas por Jacques Lacan a la Sra. Jenny Aubry en octubre de 1969, fueron publicadas por pri-

mera vez por ella, con mi autorización en un libro suyo aparecido en 1983".

J.A.L

"En la concepción que de él elabora Jacques Lacan el síntoma del niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar.

El síntoma, y este es el hecho fundamental de la experiencia analítica, se define en este contexto como representante de la verdad.

El síntoma puede representar la verdad de la pareja familiar, Este es el caso más complejo, pero también el más abierto a nuestras intervenciones.

La articulación se reduce en mucho cuando el síntoma que llega a dominar compete a la subjetividad de la madre. Esta vez, el niño está involucrado directamente como correlativo de un fantasma.

Cuando la distancia entre la identificación con el ideal del yo y la parte tomada del deseo de la madre no tiene mediación (la que asegura normalmente la función del padre), el niño queda expuesto a todas las capturas fantasmáticas. Se convierte en el "objeto" de la madre y su única función es entonces revelar la verdad de este objeto.

El niño realiza la presencia de eso que Jacques Lacan designa como el objeto *a* en el fantasma.

Satura de este modo, sustituyéndose a ese objeto, el modo de falta en el que se especifica el deseo (de la madre), o sea cual fuere la estructura especial de este deseo: neurótico, perverso o psicótico.

El niño aliena en él todo acceso posible de la madre a su propia verdad, dándole cuerpo, existencia e incluso la exigencia de ser protegido.

El síntoma somático le ofrece a este desconocimiento el máximo de garantías: es el recurso inagotable para, según los casos, dar fe de la culpa, servir de fetiche, encarnar un rechazo primordial.

En suma, en su relación dual con la madre el niño le da, como inmediatamente accesible, aquello que le falta al sujeto masculino: el objeto mismo de su existencia, apareciendo en lo real. Resulta de ello que en la medida misma de lo que presenta de real, estará expuesto a un mayor soborno en el fantasma.

Por lo que parece al ver el fracaso de las utopías comunitarias, la posición de Lacan nos recuerda la siguiente dimensión.

La función de residuo que sostiene (y a un tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo irreductible de una transmisión -pertenenciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades- que es la de una constitución subjetiva, qlle implica la relación con un deseo que no sea anónimo.

Las funciones del padre y de la madre se juzgan según una tal necesidad. La de la Madre: en tanto sus cuidados están signados por un interés particularizado, así sea por la vía de sus propias carencias. La del padre, en tanto que su nombre es el vector de una encarnación de la Ley en el deseo" [4]

Por último en 1976, en uno de sus últimos seminarios *El Synthome,* dará una versión más dinámica sobre la problemática de la estructura. En sus primeros trabajos ésta tenía algo del orden de una cierta fijeza. En este último seminario se pone el acento en una vertiente más plástica de la misma. Lacan lee a Joyce en las particularidades de su escritura, lo que va a conceptualizar como la construcción de un synthome. Éste permite un cambio en la escritura del nudo borromeo que representa a Joyce. Hay una especificidad en la escritura que le va a permitir reconstruir su estructura. En el punto de falla, puede haber una suplencia que abroche lo imaginario para que no se deslice.

Necesitamos del despliegue de todo este arsenal teórico para encontrar un punto de mira desde donde establecer un diagnóstico a los fines de conducir una cura. No siempre neurosis o psicosis pueden diagnosticarse daramente.

En el texto que acabamos de transcribir Lacan nos ofrece al menos dos lugares absolutamente diferentes para que la estructura parental aloje al niño.

En aquellos casos donde éste con su síntoma responde a la verdad de la pareja de sus padres es quizás el lugar "más complejo pero también el más abierto a nuestras intervenciones" [5]

Estamos obviamente en el campo de la neurosis. Si hay pareja entendemos que en algún punto, con más o menos inscripción el Otro primordial se muestra en falta. El padre, nos dice Freud, es siempre un supuesto.

*"La maternidad es demostrada por el testimonio de los sentidos, mientras que la paternidad es un supuesto edificado sobre un razonamiento y sobre una premisa" 6*

Sólo si la madre no se muestra imbarrable, absoluta y todopoderosa, este padre tendrá su lugar. Como nombre será introducido inauguralmente por ella, sólo" ella podrá instalar una terceridad. No basta la mera presencia de quien dice serlo. Es necesario que algo allí cautive el deseo materno para producir metáfora.

El Nombre del Padre es aquello que convoca el deseo de la madre resguardando un espacio de incógnita que preserve el ser del infants. Luego podrá un padre introducirse. En principio, como imagen para su hijo. Presencia que le permita armar, rivalizar, odiar y confrontarse para identificarse con el ideal de su propio sexo.

Será menester que este padre pueda sostener una doble prohibición:

- no reintegrarás tu producto, en relación a la madre y
- debes renunciar a *tu* madre, respecto del hijo. Que estas prohibiciones se inscriban para ofrecer un orden de posibilidades permitirá el paso de imaginario a simbólico ya que *"Padre es quien une el deseo a fa l$_{g;}$".* 7

Es decir que se trata de una prohibición fundante. Fundante del deseo. Existe un "no" axiomático para posibilitar muchos "sí".

En 1909 Freud publica *Análisis de fafobia de un niño de cinco años.* Se trata de Juanito. Este análisis se inicia con las observaciones que "desinteresadamente" un padre hace llegar a Freud sobre su hijo. Encontramos allí una de relevada importancia cuando pregunta a su mamá: -"¿Tú tienes la cosita de hacer pipí?", a lo cuál ella contesta: -"Naturalmente, ¿no lo sabías?". Ésta es una respuesta que encubre la diferencia de los sexos, ya que para Juanito la cosita del hacer pipí equivale al pene. Este encubrimiento diluye el lugar del padre en la fecundación y por otra parte esfuma la posibilidad de que el niño pueda dejar de ser su falo, puesto que si ella tiene (la cosita de hacer pipí) es porque el pequeño lo es para ella.

En el lugar donde el niño investiga para constatar la falta en el Otro, éste la encubre. No se trata de una ausencia de inscripción de la falta pero sí del olvido de ésta.

¿Cómo se las va a ingeniar entonces este niño para poder pasar del "yo soy" (para el Otro) al "yo tengo"? Frente a esta angustia hace su síntoma: una fobia. Fobia a los caballos. Es una manera inteligente de acotar la angustia que lo invade, demarcando la espacialidad de sus recorridos.

Podríamos preguntarnos: ¿este análisis no comienza acaso cuando un padre se interroga por el lugar que su mujer, madre de Juanito, le otorga ahí donde dice que a ella nada le falta? ¿Acaso no se trata de un padre interrogándose por lo que él convoca en su mujer y por lo tanto en el efecto de las prohibiciones que debe portar y representar?

Pero aunque la función paterna pueda aparecer desdibujada está presente en la estructura, ya que esta problemática ingresa produciendo un movimiento y también una respuesta sintomática por el lado del hijo: para hacer una fobia hay que tener con qué.

Muy disímil se presenta el caso "cuando el síntoma que llega a dominar compete a la subjetividad de la madre. Esta vez, el niño está involucrado directamente como correlativo de un fantasma.... Se convierte en el "objeto" de la madre y su única función es entonces revelar la verdad de este objeto. El niño *realiza* la presencia de eso que Jacques Lacan designa como el objeto *a* en el fantasma.

Este real impide cualquier otro tipo de formulación que por la vía simbólica o imaginaria interpele al infant. Este real lo compromete en todo su ser. Lo cual hace muy dificultosas nuestras intervenciones.

La posición de un analista en el trabajo con niños da cuenta de una ética cada vez que con su escucha, con su clínica o con su maniobra, se opone a que este niño realice con todo su ser el objeto fantasmático de la madre.

En el campo circunscripto por la posibilidad de inscripción de la falta en el Otro primordial, como corresponde al caso Juanito, muchas veces debemos evaluar quién es el sujeto de la consulta. No siempre es aconsejable intervenir directamente sobre el síntoma de un niño -si es que se revela la verdad de la pareja parental- sin intervenir paralelamente sobre el decir de sus progenitores y, fundamentalmente, sobre el pacto entre ellos.

Por otra parte, la posición del menor de edad hace que sea traído a la consulta. Esto significa que en algún momento el goce que se sostiene en la estructura queda ahí retenido: el niño con su hacer o su decir, el niño con su sufrimiento, toca un punto de angustia en sus progenitores -a ve-

ces, en sus docentes o en su pediatra-y por esto es traído. Y .. así como es *traído* también es llevado, con lo cual nos preguntamos: ¿de quién es esta interrupción? Esto hace que tengamos que sostener en la clínica diferentes niveles de transferencia: muchas veces encontramos que aquello que el niño despliega como preocupación en su análisis no obedece en absoluto al motivo por el cual consultaron sus padres.

Asiduamente un análisis se instala porque hay un objeto que no puede perderse dificultándose el pasaje a un estrato siguiente. Si esta situación es factible de ser elaborada y el infantil sujeto cuenta con capacidad lúdica -aún cuando persistan determinados síntomas- si el niño dice "hasta aquí" no lo consideraría una interrupción.

Recordemos que en el campo de la clínica con adultos cuando el diagnóstico entre psicosis y neurosis ofrece serias dificultades para su elucidación nos es de gran utilidad corroborar su hubo o no neurosis en la infancia.

Me pregunto entonces: ¿Desplegar la neurosis de la infancia, no es acaso una necesidad constitutiva para que después, en otro momento quizás, esto pueda ser analizado en la adultez?

Cuando la terceridad media entre el niño y la madre, el pequeño responde con su síntoma a la pareja. Si responde es porque cuenta con un espacio de respuesta, se responde allí donde existe una pregunta.

En *Subversión del Stfetoy dialéctica del deseo en el inconscientefreudiano* Lacan formula así esta situación:

$$\frac{\text{Nombre del Padre}}{\text{Deseo de la madre}} \qquad \frac{\text{Deseo de la madre}}{\text{X}}$$

lo cual podríamos leer diciendo: Cuando el Nombre del Padre convoca al Deseo de la Madre el lugar asignado al hijo genera siempre un interrogante: "X".

En los otros casos, donde la metáfora paterna no se produce nuestra fórmula se reduce a:

$$\frac{\text{Deseo de la madre}}{\text{a}}$$

lo cual podríamos leer diciendo que alli donde no hay lugar para la tercería, : r:8.! ::: :8 lo hay para la incógnita. El niño, lejos de tener un ángulo de respuesta se convierte en objeto (objeto a).

Recibo a M. de 3 años derivado por su estimuladora. El trabajo se le ha tornado muy dificultoso, con idas y venidas, y poco registro de la gravedad del caso por parte de sus padres. Cuando él ingresa a mi consultorio no muestra ningún signo de temor o pregunta. "Él va con todos", refiere la madre.

Si "va con todos", no hubo uno que haya resultado significativo, capaz de marcar la instancia de alguna diferencia, por ejemplo entre conocido y desconocido. Como todos sabemos, un bebé pequeño de 8 meses está justamente en el tiempo de establecer esto. M. me mira a los ojos pero su mirada y sus gestos carecen de expresión. Saco los juguetes, pero ninguno pareciera jerarquizarse sobre los demás. No hay una escena lúdica. Una sonrisa vacía acompaña la gesticulación de palabra que a modo de catálogos sin sentido se repetirán en cada encuentro.

Su papá está muy ocupado y no podrá venir. La mamá dice que ella y su esposo piensan en la posibilidad de una fonoaudióloga, ya que M. sólo nombra unas quince palabras mal pronunciadas, cuando en realidad ya correspondería que hablara.

Para el día de la fiesta del padre que ofrece el Jardín de Infantes. M. dijo "papá" indiscriminadamente y no adjudicó al suyo el regalo construido. Interrogada sobre esto, la madre dice: ncreo que su cerebro no anda nada bien". Yo interpelo esta afirmación y ella agrega: "Él está muy apegado a mí y yo a él. Somos uno. A veces hago el esfuerzo y lo dejo, pero sé que si algo le pasa, ellos me lo van a reprochar".

-"Ellos", pregunto.

-"Mis padres. Continuamente me lo están echando en cara, igual que el nene que se le murió a mi mamá a los tres días de nacer. Ella dice que M. es igual, hasta nació para la misma época. Ella siempre me dijo: si él no hubiera muerto, vos no hubieras nacido".

Juana, la mamá de M. es ubicada imaginariamente en el lugar vado dejado por su hermano. No se trata de una sustitución metafórica: este hermano muerto vive como objeto fantasmático de ella. Duelo incumplí-

do por sus padres, duelo no realizado por ella. El nacimiento de M. reafirma la muerte de quien no ha muerto, este objeto no se ha perdido.

En mis encuentros con M. noto que en la serie de palabras que repite: "totó", "teté", "mamá", papá", hay una que insiste: "guadado" -sería "$_{g\,u}$ardado". "El tutú guadado", "papá guadado". ¿Es éste el significante que lo representa?

Posteriormente, en entrevistas con la mamá, con muchas dificultades ella puede reconstruir los primeros tiempos de M. El primer año estuvo recluido, lo cual ella va a nombrar como "efecto invernadero". Estuvo guardado, no lo sacó, no lo mostró. Ella estaba replegada, sin fuerzas (¿depresión post-parto o psicosis puerperal sub-clínica?).

A los 15 meses efectúa la primer consulta por retraso generalizado. No hay hallazgos neurológicos ni genéticos.

"Guardar" es conservar, almacenar, retener. Un niño muerto retenido por tres generaciones. "El nene que mamá tuvo" -dice la madre-. Ausencia de enlace simbólico que le permitiría hablar del hermano muerto. Un vínculo de parentesco y una pérdida forcluidas en el discurso de lamadre. M. realiza este objeto fantasmático: hay un retorno de lo real en todo el ser de este nene.

Nos dice Elsa Coriat que "jugar es aquel trabajo que posibilita a un niño apropiarse de los significantes que lo constituyeron". 8 Si "guadado" comenzara a tener consistencia en la escena lúdica M. dejaría de estar atravesado en todo su ser por este niño-muerto, para poder apropiarse de "guadado" en su dimensión simbólica.

Es así que comenzamos a hacer algunos juegos al modo de *fort-da:* "guadado", acá está; "guadado", acá está. M. comienza a instalar este precario movimiento simbólico y en un momento yo le digo: "M. también estuvo guardado, pero ahora acá está". Él me mira, se le llenan los ojos de lágrimas y me dice: "¡Tetcncia!" (Clemencia). Fue el primer llamado, fue la primera vez. Lamentablemente también fue la última vez que lo ví. A pesar de reiterados intentos, no se ha podido dar una vuelta más a esto que quedó en comienzos.

Lacan no se equivoca al advertirnos que estos casos son menos potables a nuestras intervenciones. No obstante creo que siempre hace a nuestra ética el tratar de intentarlo.

Tomamos el caso Juanito como paradigmático de la neurosis en la infancia mientras que al de M lo situamos del lado donde un pequeño pelea por dejar de realizar el objeto fantasmático de la madre.

Hay otras situaciones donde no es tan sencillo delimitar fronteras hacia una u otra región.

Controversias, discusiones y elucubraciones han producido entre los analistas hablar de clínica en los bordes. Si como dijimos al comienzo hay tres y sólo tres artimañas posibles de respuesta al Otro (Neurosis, Perversión y Psicosis cada uno con su mecanismo singular) ¿de qué bordes se trata? ¿Se trata de los bordes de la pulsión, de los bordes de la transferencia, de los bordes de los analistas o de los bordes de la formalización?

Si de niños se trata, casi siempre navegamos en los bordes. No sólo porque casi siempre los chicos se portan mal y se ubican al borde del sopapo de sus padres o porque es propio de los pequeños bordear la paciencia y el saber de los adultos, sino porque también han hecho tambalear las categorías clásicas de la nosología psiquiátrica.

Nuestra década nos ha confrontado con el aumento inusitado de lo que en términos del DSM IV se conoce como ADD: Síndrome disatencional acompañado generalmente de hiperactividad e impulsividad.

Según estadísticas publicadas por un matutino porteño, uno de cada cinco niños que asisten a escuelas privadas, en Capital Federal, es medicado con Rítalina a partir de dicho diagnóstico. ¿De qué se trata? ¿Qué se des-atiende englobando a todos en un mismo cardinal que los representa?

Nuestra cultura del zapping, nuestra educación consumista-(cuantos más contenidos mejor ranking para la escuela)- en tanto escenarios del Otro -tendrán su implicancia en la aparición de este vaivén atendonal que dificulta o impide la apropiación subjetiva de diversos aprendizajes.

¿Qué marcos clínicos podemos ofrecer los psicoanalistas a estos pacientes que la ciencia piensa como disfuncionales neurológicos?

La característica que presentan estos chicos es que precisamente hacen todo el tiempo zapping: pasan de una cuestión a otra sin que aparezca algún nexo que pueda vincular los contenidos entre sí. Los maestros se quejan de que no se quedan quietos, son impulsivos y molestan a sus compañeros.

Les voy a comentar *un* caso clínico. Remarco lo de *un* porque no es la propuesta pensar que todos los niños con ADD presentan las mismas ca-

racterísticas, la misma etiología o que requieran de la misma ética. Pero tal vez este caso pueda arrojarnos algunas reflexiones.

Llamaré Pedro a nuestro niño. El nombre se me ocurrió recordando esa canción que dice "Pedro canoero te mecía el agua". Es derivado por una neuróloga quien diagnostica ADD. Reúne todos los síntomas que el DSM IV postula. Efectivamente, cuando llega a la consulta me encuentro con un niño fastidiado, no tiene ganas de estar ahí, aunque tampoco sabe por qué quiere irse, ni a dónde, ni con quién, ni para qué.

Tiene 1Oaños y trae un frondoso informe de sus maestros quienes se sienten absolutamente impotentizados. No podríamos decir que Pedro es uno de esos niños a los que "les va mal en el colegio porque son vagos y se pasan todo el día jugando" porque en realidad él no juega, ni ha jugado; si entendemos por jugar a aquel trabaio que realiza el niño para apoderarse de determinados significantes.

Un niño que fue hablado, inscripto y reconocido por Otro pasa luego a reconocerse y a hablar. Un niño que fue jugado pasa después a jugar. Como decíamos en el primer capítulo, es por la vía del juego que elabora una serie de situaciones más o menos traumáticas, armando un escenario donde se puedan desplegar situaciones fantasmáticas. Pero digamos que en Pedro no hay escena, ni juguete ni ficción.

Tampoco podría decir que está en la posición de ser un juguete del Otro: no tiene la mirada perdida, no reitera movimientos automáticos, no confunde el vos con el yo. Tiene un discurso aparentemente coherente y una cierta ubicación témpora espacial. No está afuera de la significación aunque tal vez esté un tanto desorientado. Existe sí, una disrupción entre lo que dice y lo que hace. No hay significantes que lo sujeten, quizás por eso no juega, o a la inversa, porque no ha jugado no quedó amarrado al significante. Sólo la repetición del juego es lo que permite el atravesamiento del niño por la palabra para que alguna vez ésta le pertenezca.

La pregunta que debe tomar consistencia es ¿por qué Pedro no juega? No es psicótico. Tampoco podríamos decir que es un niño fácilmente diagnosticable como neurótico, ya que no presenta, por ejemplo, un síntoma fóbico, paradigmático de la neurosis infantil.

¿Qué ha pasado con Pedro?

Por alguna razón esta acción específica de la que nos habla Freud en el amanecer de la vida psíquica del bebé estuvo presente pero no fue me-

dianamente satisfactoria. Pedro lloraba inconsolablemente, costaba mucho que durmiese, había muchas horas de vigilia y pocas de ensoñación, tranquilidad y descanso. La mamá dice que la dejó agotada.

El punto de calce del bebé con la madre, de la tensión con la distensión, no muestra un funcionamiento ágil. Este niño que hoy des-atiende no inscribió la atención en su valor de calma. De todas formas el tiempo de la alienación tuvo su transcurrir. Albergar al pequeño ofreció dificultades pero éste no quedó a cielo descubierto, fuera de la trama simbólica. Ocurre que la precariedad del encuentro, la precariedad de lo que el Otro asi$_g$na a Pedro, no alcanza para que éste pueda llevarse consigo lo necesario para desprenderse y advenir sujeto por la vía de la separación.

Para salir del Otro hay que poder entrar y luego, encontrando alli los elementos necesarios, salir, separarse para armar la propia ruta.

Cuando Pedro tiene 3 años nace un hermano, acontecimiento al cual él responde con una alopesia. No encuentra un recurso para simbolizar la pérdida de este lugar, ni modo de expresar sus celos. La pérdida se presentifica en lo real, accionando la caída del cabello.

Así transcurre la infancia de Pedro, a quien no todos los objetos le dan lo mismo. Ha nacido en el campo y ama los caballos. Según refieren sus padres monta y lo hace muy bien. Pero este objeto-caballo no tiene despliegue significante que pueda convertir al caballo de la realidad en jugar al caballo. Disfruta de andar a caballo pero, este animal tan jerarquizado sobre el universo, no puede pasar a un plano significante para hacer de él un dibujo o, por la vía de la sustitución, representarlo por un palo u otros objetos.

En algún momento de mis dificultosos encuentros aparece la oportunidad de jugar al truco. ¿Puede un niño alrededor de los 1Oaños ingresar a un camino lúdico por el paso de lo que conocemos como juego simbólico: el °dale que", "¿dale que vos eras la maestra?", "¿dale que yo era el papá?°: Luego de varios intentos considero que el tiempo para ingresar por esta vía ha caducado. Plantea que quiere jugar al truco y a ello me presto, Lo hace impulsivar:neme, sin pensar, tirando cualquier carta; de la única manera que ha hallado para interactuar en el mundo. Pero algo novedoso acaba de aparecer: quiere que a la próxima sesión volvamos a jugar... y también a la siguiente y así sucesivamente. Al$_g$o se instala, algo retorna y auspicia un movimiento transferencia!. Desaparecen las protestas y el

fastidio. La posibilidad de jugar al truco nos da la posibilidad de suplir lo que el juego en su versión más elemental no pudo inscribir.

El truco es un juego muy interesante porque pone en función al azar, la reflexión y la apariencia. Forma parte de sus reglas la posibilidad de mentir, de "hacer que". Hay una ficción reglada por las leyes que lo gobiernan.

Cuando Pedro se instala en esta posición, varias cosas van cambiando. Y las cosas cambian a partir de que hay algo que se repite y en esa recurrencia hay algo que se pierde y algo que se encuentra. Ya no está con ese hormigueo en la silla. Ha comenzado a pensar la jugada. Ya no se trata de una pura impulsividad, sino que poco a poco la desatención ha dado lugar a la reflexión. Es capaz de hacer semblante, es decir de hacer creer que tiene lo que no tiene. Y también, si bien se alegra de sus triunfos, puede soportar perder.

Introducimos algunos temas:

- la deuda: cuando jugamos por centavos: ¿qué es lo que se debe? ¿qué es lo que uno puede pagar? Y ¿con qué se paga?
- las diferencias: como tantos varones Pedro sostiene que las mujeres no pueden ganar al truco.

Comienza a tener un cuadernillo de anotaciones y a reflexionar sobre los distintos tipos de jugadas. Mejora su rendimiento escolar. Ya no es un síndrome disatencional porque en esta oportunidad ha podido cabalgar sobre las cartas una y otra vez. Y es a través del juego que ha podido tomar las cartas que Otro le dio y que por alguna razón no terminaba de poder usar.

Si el Otro le dio las cartas sin demasiada fuerza o si Pedro no las pudo tomar porque nació con algún tipo de afección neurológica (el síndrome no presenta malformación estructural pero se lo diagnostica como disfunción) no lo sabemos. Por qué no pudo tomar las cartas que Otro le dio es siempre un interrogante. Lo importante es que hoy Pedro puede asumir la responsabilidad de jugar con su propio mazo. Y "Al don Pirulero cada cual atiende su juego" porque el que atiende su juego no va a tener un síndrome disatencional.

Quien atiende su juego no queda tendido en las emboscadas que suelen armarse en las redes discursivas familiares.

Quien atiende su juego podrá desenredarse o desenmarañarse, pues quien atiende su juego ya tendió su propio hilo significante.

Como vimos los lugares asignados a un niño pueden diferir según sea la estructura e historia parental. Luego "para apropiarse de los significantes que lo marcaron", para hacer activamente lo que sufrió pasivamente deberá trabajar en la ficción tendiendo entre el Otro y él un hilo que marque las distancias.

Entonces... ¿no es precisamente el diagnóstico de la capacidad lúdica (como dijimos en el primer capítulo) el más importante a considerar?

En nuestro encuentro clínico y más allá de la posición en la que hallemos a nuestro niño, creo que sólo la escena consolidada en el marco de la transferencia es la que posibilita la construcción o el despliegue del fantasma.

# NOTAS


1. Machado, A. *Cantares*
2. Lacan, J. *E l estadio del espejo como formador de la función de yo (je) tal como se nos revela* ell *la experiencia psicoanalítica.* Argentina. Siglo Veintiuno Editores. 1985. Escritos 1. Pág 87.
3. Lacan J. *Acerca de la camalidad psíquica.* Argentina. Siglo Veintiuno Editores. 1985. Escritos 1. Pág 166
4. Lacan, J. *Dos notas sobre el niño.*
5. Lacan, J. *Dos notas sobre el niiio.*
6. Freud, S. *Moisés J' la religión monoteísta.* Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1989. Obras Completas. Tomo 23. Pág. 114.
7. Lacan J. *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el znc,?ns„zenle freudiano.* Argentina. Siglo XXI. Editores 1985. Escritos 2. Pág. 804.
8. Coriat, Eisa. *Psicoanálisis en la clínica de bebés y niiios pequeños.* Ed. La Campana. 1996.

# JUGAR, SUBLIMAR Y APRENDER

Ps. Clemencia Baraldi

Al escribir la metapsicología Freud promete un estudio más detallado sobre la sublimación, promesa que no encuentra la posibilidad de su realización. ¿Es esto un olvido de Freud o, por el contrario, debemos considerarlo como una dificultad puntual respecto de dicha elaboración? Sea como fuese, en tanto promesa incumplida, constituye para nosotros un legado importante.

Nos concierne entonces rastrear las ideas que a lo largo de su producción anudan tal concepto para enlazarlo luego a aquello que desde Lacan nos permite dar una vuelta más en esta construcción. La importanciá de este recorrido se desprende de una necesidad que se impone desde la clínica. ¿No es acaso la posibilidad de sublimar lo que puede amarrar a la estructura aquello que en el sujeto aún no pudo ser consolidado? ¿No es acaso -en tanto destino de pulsión- un mecanismo fundante y constitutivo?

Iniciemos pues nuestra búsqueda por los derroteros freudolacanianos para retornar a esta pregunta y ceñir su densidad. Trabajar este concepto implica recuperar ciertos momentos decisivos en la genealogía del mismo tratando de deducir de las tesis reiteradamente afirmadas las exigencias de los fundamentos y sus correspondencias con el resto del sistema.

Es menester establecer diferenciaciones de las ideas básicas en relación a la totalidad del campo conceptual. Una de ellas es la de Pulsión ya que la Sublimación es uno de sus posibles destinos.

En lengua alemana encontramos dos palabras: Instinkt y Trieb. Este último de raíz germana se utiliza desde muy antiguo siendo su connotación la idea de empuje, en su carácter irrepresible. Cuando Freud habla de instinkt es para calificar un comportamiento animal fijado por la herencia y característico de la especie. En nuestra habla nos parece conveniente utilizar *el* término pulsión, puesto que aunque no forma parte del lenguaje corriente como trieb en alemán, tiene el mérito de poner en evidencia el sentido de empuje.

En 1905 Freud introduce la palabra Trieb a la que adjudica una fuente, un objeto y un fin. Refuta la concepción popular que atribuye a la pulsión sexual un fin y un objeto específico demostrando que estos son variables, contingentes y elegidos en función de las vicisitudes de la historia del sujeto.

Muestra además que los fines son múltiples (pulsiones parciales) e íntimamente dependientes de las fuentes somáticas. Estas zonas somáticas, a su vez, son susceptibles de adquirir para el sujeto una función prevalente a la que llamará zonas erógenas. El último elemento que introduce es el de empuje, concebido como un factor cuantitativo, una "exigencia de trabajo impuesta al aparato psíquico" 1

En *Las pulsiones y sus destinos* Freud agrupa estos cuatro elementos (empuje, fuente, objeto y fin) y da una definición de conjunto de la pulsión.

¿Cómo situar esta fuerza que ataca al organismo desde el interior y lo empuja a realizar ciertos actos susceptibles de provocar una descarga de excitación? ¿Se trata de una fuerza somática o de una energía psíquica?

La pulsión se define como "un concepto límite entre lo psíquico y lo somático" 2 y queda ligada a la noción de representante por la cual entendemos una especie de delegación enviada de lo somático a lo psíquico.

En la metapsicología se enumeran cuatro destinos posibles de la pulsión: represión, transformación en lo contrario, vuelta sobre sí mismo, sublimación. Utilizando metáforas cinéticas para ilustrar estas vicisitudes se menciona el dique para la represión, mientras que para los otros dos transformación en lo contrario y la vuelta sobre sí mismo- se emplean las imágenes que dan cuenta de un movimiento que no desemboca en ninguna progresión implicando una pendulación entre dos referentes que permanecen inerciales. Cuando habla de derivación para contornear el mecanismo sublimatorio alude a cierta irreversibilidad que le dificulta su vuelta a las fuentes originarias. Se trata de energía efectivamente derivada.

La hipótesis de la sublimación fue anunciada a propósito de las pulsiones parciales, pero Freud también sugirió la posibilidad de sublimar las pulsiones agresivas. En esta línea de pensamiento encontramos los puntos de vista de Melanie Klein, quien ve en el acto sublimatorio una tendencia a reparar y restaurar el "objeto bueno", hecho pedazos por las pulsiones destructivas.

Es necesario pensar esta economía pulsional regulada por un movimiento de neogénesis erótica ya que, si entendemos lo pulsional desde un modelo energético hidráulico la Sublimación podría conducir a un empobrecimiento. Digamos entonces que es un movimiento libidinal que se desplaza hacia objetos y fines valorados narcisística y socialmente. El cambio que supuestamente interviene en el proceso pulsional no afecta únicamente al fin, tal como sostuviera Freud durante mucho tiempo, sino también al objeto de la pulsión. Así lo señala en *Continuación de las lecciones de Introducción al Psicoanálisis* (1932): "Llamamos Sublimación a cierto tipo de modificación del fin y de cambio de objeto en el cual entra en consideración nuestra valoración social". Es decir que deberíamos pensar en términos de desexualización de la energía puesta al servicio de actividades no sexuales. En principio se trataría de pulsiones parciales pregenitales.

Contamos entre sus antecedentes con dos referentes previos: uno en el terreno de la Filosofía en tanto lo sublime es una de las categorías de la estética, el otro en el de la Química denotando el pasaje de un cuerpo de estado sólido a gaseoso.

Con *Introducción alNarcisismo* se planteará en el marco de visibilidad teórica la segunda tópica. Freud se interroga acerca del yo y su constitución a partir de la psicosis. Se consolidan los conceptos de idealización e identificación. El primero puede, en algunas ocasiones, erigirse como apoyatura del proceso sublimatorio mientras que en otras, sus exigencias podrán inhibirlo.

Con la última teoría del aparato psíquico se anticipará otra idea: la transferencia de la actividad sexual en una sublimada requerirá de un tiempo intermedio: retiro de la libido sobre el yo, que haría posible la desexualización. En este sentido en *El yo y el ello* habla de una energía desexualizada y sublimada, puesto que sirviendo para instituir este conjunto unificado que caracteriza al yo o a la tendencia de éste se atendería siempre a la intención fundamental del Eros, que es la de unir y ligar".

Lacan retoma los postulados freudianos y articula conceptos que le permiten enunciar: "sublimar es elevar el objeto a la dignidad de la Cosa" 3 Pero... ¿qué es la Cosa? Y ¿qué es el objeto? ¿Cuáles son los enunciados que otorgan legalidad a la sistematización de dicha formula?

La lectura del *Proyecto de Psicología* nos ayuda a fechar el primer esbozo de aquello que en Freud se llamará Das Ding: La Cosa. Recordemos que

al conceptualizar el aparato psíquico como sistema que regula las vías de facilitación e inhibición contribuye a nominar Ich (primer Yo en la teoría freudiana) la instancia que va a organizar estos movimientos desde un espacio interior pero, a la vez, exterior del aparato, manteniéndolo en un nivel óptimo de energía. Dentro de este Ich real, encontramos energía retenida, no derivada. A este primer núcleo que no tiene deriva Freud lo nominará Das Ding.

Porque se incorpora el lenguaje La Cosa queda afuera. Se constituye lo real como externo. El lenguaje, a la vez que produce la secreción de La Cosa, determina la división del sujeto. Este sujeto cuya pasión será hablar en un intento de búsqueda del reencuerttro con La Cosa y de reencuentro con lo real.

En el *Seminario de La Ética* ubicaremos el Ich Real y el Das Ding freudiano, esa cosa inolvidable a la que se tiende a regresar, que permanece cercada, contorneada por el Principio del Placer que lo acota. El Principio del Placer bordea esta red de representaciones. La vía para acceder al placer no es por el lado de La Cosa, sino por el lado de los objetos en tanto narcisistas, aquellos que son del orden del intercambio del amor que el sujeto tiene por su propia imagen. Que haya una distancia, una separación, en definitiva: una pérdida de La Cosa, posibilita que podamos anudar un discurso.

Es ésta la articulación ética que efectúa Lacan partiendo de Freud. En su seminario diferenciará la ética de la moral, considerando a esta última como la búsqueda del bien supremo, bien que es negado por Freud. Sin embargo, habría un único bien supremo para el Psicoanálisis: se trata de la prohibición de La Cosa (lugar materno, madre del Edipo) que habilita dialectizar el deseo a la ley.

"No es que no vuelva porque me he olvidado, es que perdí el camino de regreso, mamá" 4

Sin embargo, si bien es necesario dar por perdida La Cosa, no se trata de perder la esperanza del reencuentro. Los seres parlantes necesitamos algún objeto que permita velar lo que fue nuestro Das Ding. Es necesario perder el camino de regreso para soñar con volver por trayectos diferentes y para encontrarse con nuevos objetos.

Efectivamente la prohibición del incesto crea en dicho acto el deseo del mismo. Pero, si este deseo está articulado a la prohibición, en esta búsqueda del Otro hallará objetos sustitutos.

Este rodeo ubica al sujeto en un espacio no eclipsado por este encuentro con La Cosa. Bordearla permite engendrar la frase: "La Cosa es aquello que de lo Real padece del significante" S, frase que se aplica también para describir lo humano. No es alcanzable, pues, un Real puro y de él sabemos por el significante.

No encontrarse con La Cosa hace factible la representación de la misma a partir de la producción de objetos efectos de la sublimación, que son elevados a su dignidad, pero no son La Cosa.

En el seminario mencionado el capítulo que concierne al problema de la sublimación se ubica entre otros dos llamados: "La Cosa" por un lado y "Las paradojas del goce" por el otro. Entre La Cosa y el goce, el Sujeto cuenta con una posibilidad: aquélla que, por la vía de la sublimación, le permite labrar el significante: quizás "más con sus manos que con su alma" 6 El alfarero que produce su vasija circunscribe un vacío, efecto de lenguaje que articula la producción.

Esta vasija no es La Cosa, pero dada la maniobra por la que advino asume la dignidad de la misma. Estos objetos elaborados por la vía del contornear la cosa no son los mismos que aquellos narcisistas "espejuelos" que se ubican del lado del amor. En tanto perdidos, ambos son reencontrables, pero desde el punto de vista económico y topológico no ofrecen la misma latitud. "A nivel de la sublimación el objeto es inseparable de las elaboraciones imaginarias y muy especialmente de las culturales".7

No basta que la colectividad las reconozca como objetos útiles, sino que es necesario colonizar con sus formaciones el campo de Das Ding. El mecanismo "debe buscarse en una función imaginaria para la cual nos servirá la simbolización del fantasma" 8: $\$ <> a$ , que la forma en la cual se apoya el deseo. En definitiva: no alcanza la sanción social. Para hablar de sublimación es necesario que la producción del objeto articule al fantasma del sujeto.

Luego de recordar las diferentes estaciones teóricas en las que Freud y Lacan ubican el concepto de sublimación tratemos de alojar al mismo en el marco de la clínica y específicamente respecto de sus relaciones con el jugar y aprender.

Creo conveniente considerar la sublimación como un proceso fecundo de transferencia libidinal que retorna beneficiando económicamente al

sujeto y a la sociedad. Desde esta lectura no sería pertinente oponer el uno al otro ya que de mediar dicho proceso los favorecidos serían ambos. En las formaciones reactivas (transformación en lo contrario) podrían promoverse hábitos de higiene, orden, etc. que bonificarían las normas sociales pero no así las inherentes al sistema libidinal del sujeto.

Por otro lado no debemos circunscribir el proceso sublimatorio a actividades científicas o artísticas socialmente valoradas, lo cual deslizaría fácilmente a confundir sublimación con lo sublime. Rescatémoslo y consideremos su eficacia tanto sea en la vida cotidiana como así también en tanto proceso constitutivo que permite en el niño consolidar su deseo de jugar y de investigar. Escribe Freud en *Leonardo:* "La observación de la vida cotidiana de los seres humanos nos muestra que la mayoría consigue guiar hacia sus actividades profesionales porciones muy considerables de sus funciones pulsionales sexuales y la pulsión sexual es particularmente idónea para prestar estas contribuciones pues está dotada para la aptitud de la sublimación[11] 9-idea que se refuerza en *El malestar en la cultura.*

En cuanto a lo que atañe al proceso de investigación infantil convengo necesario detenernos en la elucidación de aquello que desde Freud es 111.encionado como Pulsión de Saber (Wíess Trieb). Así, por ejemplo, en un agregado de 1915 a *Tres ensayos* dice: "A la par que la vida sexual del niño akanza su primer florecimiento entre los 3 y 5 años se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar".

Sin embargo, considero que la pulsión de saber no podría computarse entre los componente pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Ya que la complejización que a lo largo de su obra Freud realiza para conceptualizar pulsión nos obliga a considerar a ésta originándose en una fuente que es siempre somática y por lo tanto sexual. ¿Cuál sería entonces la fuente de la pulsión de saber? ¿Qué zona de borde recortaría su circuito? ¿No sería riguroso hablar de Deseo de saber inaugurado siempre a costa de un desgarro narcisista que habilita el pasaje del yo soy al yo pienso? Este deseo articularía entonces la alternativa sublimatoria del apoderamiento imbrincando a su vez las pulsiones de ver y de oír. Se consolida así un mecanismo que hace viable el advenimiento del conocer. La pulsión trabajada por la cultura augura la posibilidad de lo producido por el sujeto.

Consideremos como Sublimación a todo trabajo que el hombre sostenidamente hace para interponer un producto entre el Otro y él: aquella canción siempre tomada de otro pero hecha propia en el momento de cantarla, aquel dibujo que se eri$_g$e como propiedad del sujeto en el instante en que la firma consolida su autoría, el armado de la cerámica que se subjetiviza y subjetiva en aquello que se dialectiza entre la masa y las manos.

Pero hay quizás un trabajo del sujeto que por su envergadura loordena en el universo simbólico de una manera diferente. Me refiero a la apropiación de la len$_g$ua escrita.

¿Qué es lo que posibilita que se acceda a la lecto-escritura: sistema regulado por leyes contrarias a las del inconsciente? Sabemos desde la Psiconeurologia que es menester el logro de un determinado coeficiente y el nivel madurativo para garantizar su irrupción. Sin embargo, nos resulta insoslayable considerar que si bien es ésta una condición necesaria no es en sí misma suficiente. Los síntomas que habitualmente encontramos en este territorio nos imponen la necesidad de profundizar los enigmas que articulan su eficacia.

***Para poder aprender un niño necesita construir su cuerpo y habitar su palabra. Precisamente ubico el campo del aprendizaje en ese espado virtual que va del uno a la otra.***

En capítulos anteriores hemos hecho mención a como este cuerpo se construye siempre mediado por Otro. Este encuentro en el cual la madre es capaz de adjudicarle un sentido al llanto, un decir al niño, es el inicio del lenguaje, el comienzo de un diálogo, la inscripción a un código.

La escritura inaugural es aquella que se imprime adjudicando o no el placer. Si la satisfacción es posible hay una ley de alternancia (tensión/distensión) que puntúa el armado del cuerpo. Y así este cuerpo será hoja en blanco donde las acciones del Otro permitirán diferenciar superficie de borde, la piel de los orificios y los orificios entre sí. Se delimitan zonas, algunas se muestran, otras se erogeinizan y se ocultan.

Designamos esquicia a la operación que permite separa al órgano como instrumente de lo que es el objeto, fundándose un campo pulsional. Hay desprendimientos más visibles que otros. Pensemos en el de la caca por ejemplo. Pero también es necesario el desprendimiento de la voz, la

mirada, ya más difíciles de representar. Alli donde el ojo como instrumento permite la mirada es porque la mirada cae como objeto y se origina el campo escópico. Si la boca puede desprenderse de la voz, se erige en instrumento. Si la voz como objeto cae, el sujeto encontrará una distancia adecuada para escuchal; aquello que dice. Se funda un campo que llamamos "invocante". Se instalan circuitos pulsionales: oral, anal, fálico, escó.:. pico, invocante.

O sea que por efecto del significante el niño en su proceso de constitución construye un cuerpo, y toma una posición sexual que articulará un recorrido pulsional.

> *Este primer* ***tiempo, el*** *momento* ***del armado del cuerpo,*** *es en* ***el*** *que se aprende* ***sin*** *saber* ***que se aprende. No hay búsqueda*** *de saber.* ***El*** *sujeto no está* ***consolidado*** *en tanto* ***tal.*** *Se es* ***para el Otro.*** *Es el momento* ***del*** *YO SOY.*

Hasta aquí el infante colma al Otro. Pero para que advenga como sujeto será menester una segunda operación que, como ya dijimos, denominamos separación: el Otro deberá mostrarse barrado, en falta, dejar ver sus puntos de carencia deseando más allá del niño. Y aquí es como si el hijo dijera "pero ¿cómo?, ¿entonces... no le alcanzo? ¿no soy todo para ella? ¿qué quiere?"

Esto es lo que nos cuesta saber: que uno no es todo. Pero sólo si podemos preguntarnos por el deseo del Otro podrá abrirse la pregunta por el propio. "¿Qué quiere ella?", prologa el "¿Qué quiero yo?". Es esta la pregunta inaugural, el interrogante primero sin el cual no habrá deseo ni saber. Porque para saber y desear hay que soportar el desgarro narcisista que supone no ser todo, desprendiéndose del Otro.

Recordemos una vez más el párrafo de Freud en *Leonardo Da Vinci* donde nos dice: "Del ansia de saber del niño testimonia su incansable preguntar que tan enigmático parece al adulto mientras no se da cuenta de que todas estas preguntas no son sino rodeos en torno a una cuestión central y que no puede tener fin porque el niño sustituye con ellas una única interrogación que sin embargo no planteará jamás directamente".

¿Cuál es esa cuestión central? ¿Hacia adónde apunta el autor? ¿Qué es lo que nos enuncia pese a que aún no lo desarrolla?

Algunas situaciones con niños planteadas en nuestra clínica pueden permitirnos "escarbar" un poco más. Escuchamos frecuentemente a padres que nos relatan el espontáneo desinterés del hijo cuando ellos finalmente se disponen a dar explicaciones solicitadas previamente con insistencia.

Por otra parte, es común presenciar aquellas escenas en las que las preguntas del infante van acorralando paso a paso al adulto, que finalmente responde malhumorado: "No sé".

Es hacía eso no saber, hacia ese lugar en el que algo no está cornpleto, hacia adonde el niño apunta. Él necesita inscribir una falta en el Otro. Búsqueda temida y anhelada determinante de los vaivenes del sujeto en su querer y no querer, a la vez, notificarse de que si el Otro está barrado no hay quien posea un saber absoluto. Es esta búsqueda vasculante la que determina la producción de las famosas teorías sexuales infantiles postuladas en *Tres ensqyos,* teorías construidas precisamente para negar la falta en el Otro.

> ***La constatación de esta falta es la que permite** el pctsa}e **del** YO soy **al** YO PIENSO. **En** este **segundo tiempo el** ni-lfo **aprende sabiendo que aprende. Aquí hay sujeto y por lo tanto palabra.***

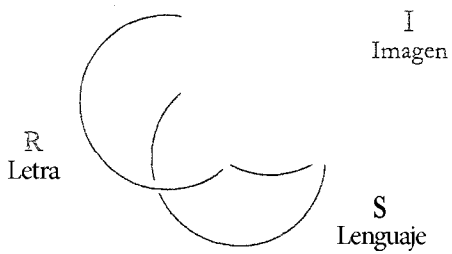
Cuando se inicia el juego, en su escena el cuerpo entre y sale, aparece y desaparece, y es este uno de los fundamentos de la lógica lúdica. La mano ya puede funcionar como instrumento cuando es capaz de utilizar una herramienta (cepillo de dientes, cubiertos, lápiz). Y recuerdo una vez más, que si bien hay patologías neurológicas que dificultan esto, hay gran cantidad de casos en donde el fracaso en la simbolización de las diferentes partes del cuerpo es lo que obstaculiza esta operación. Pero si la mano responde al niño, éste podrá dejar sus huellas sobre el papel, marca original en los tiempos de constitución subjetiva.

Cuando el riJño marca la hoja con su trazo, primer soporte de la escritura, puede después perder su cuerpo real para representarlo en la superficie de la hoja, el cuerpo real se desdibuja y su imagen se imprime sobre el papel. El cuerpo real sólo puede perderse si previamente fue construido, habitado, separado del Otro.

Luego, para pasar a la escritura, será necesario un nuevo desdibujamiento del cuerpo real, aquí también la imagen se distorsiona y el pasaje a los signos requiere una nueva pérdida que permita la abstracción.

En el *Seminario de la Identificación,* Lacan nos habla de la función del trazo, allí *lo* llama "palote", como "figura del uno en tanto que no es sino trazo distintivo", tanto más distintivo como que está "barrado". En subarramiento soportará la mínima diferencia, pues aunque intente un trazo idéntico será distinto. Nos agrega: "Lo que representa el advenimiento de la escritura es algo que es ya escritura, si consideramos que lo característico es el aislamiento del trazo, llegue a poder servir para soportar el sonido". Digamos entonces que en la letra se pierde la imagen, propia del dibujo. Pero para que la letra funcione como tal deberá evocar un sonido que arme una palabra, que a su vez evoca una imagen. ***El niño que pudo salir del estadio del espejo por la vía de la unarización del cuerpo pudiendo utilizar las partes de** este y **haciendo propia su palabra construye el sistema lecto escrito que permite un** nuevo **anudamiento en el derrotero de** su proceso **constitutivo.***

La letra no es lenguaje (aunque sí sea su soporte material). La letra no es imagen. ***La letra** es ese **real que anuda lo imaginario** y lo **simbólico (propio del lenguaje).***




¿QUÉ PUEDO DECIR COMO PSICOANALISTA SOBRE LA ESCRITURA?

Que es ésta la desembocadura de un proceso constitutivo que cierra la primera vuelta de la estructura, punto donde la sexualidad infantil inaugura el período de latencia.

Que sólo un cuerpo previamente escrito podrá luego recortar diferentes partes y ponerlas al servicio de la lecto escritura.

Que mediante su ejecución se produce un nuevo anudamiento (ya que el infante es a anudarse) donde la letra en tanto real anuda a lo imaginario y lo simbólico.

Que justamente por esto puede suplir, restituir aquello que no fue encadenado.

Que como cualquier aprendizaje debe estar mediado por el proceso de sublimación para quedar definitivamente del lado del sujeto.

En la pubertad, durante la re-edición edípica, segunda vuelta de la estructura, la escritura se torna necesaria. Otra vez hay que barrar al Otro, otra vez hay que soportar saber que ni el Otro ni yo sabemos todo y que la verdad, si puede decirse, es siempre no toda.

Ana Frank, adolescente, escribe su diario en el anexo, donde intenta sobrevivir con su familia al pavor del nazismo. Desde su perspectiva imaginaria, Ana escribe para olvidar, incluso para soñar con un futuro, aunque éste sea incierto.

Kitty, personaje imaginario, encarna ese Otro al que se dirige. Una frase final en una de sus cartas provoca una suspensión del diario: "Aunque de ello te haya dicho mucho, en realidad sabes muy poco, poquísimo".

La escritura, como el juego, sufre momentos de interrupción, pero quien tiene pasaporte podrá utilizarlo cuando la necesidad de un nuevo recorrido así lo requiera.

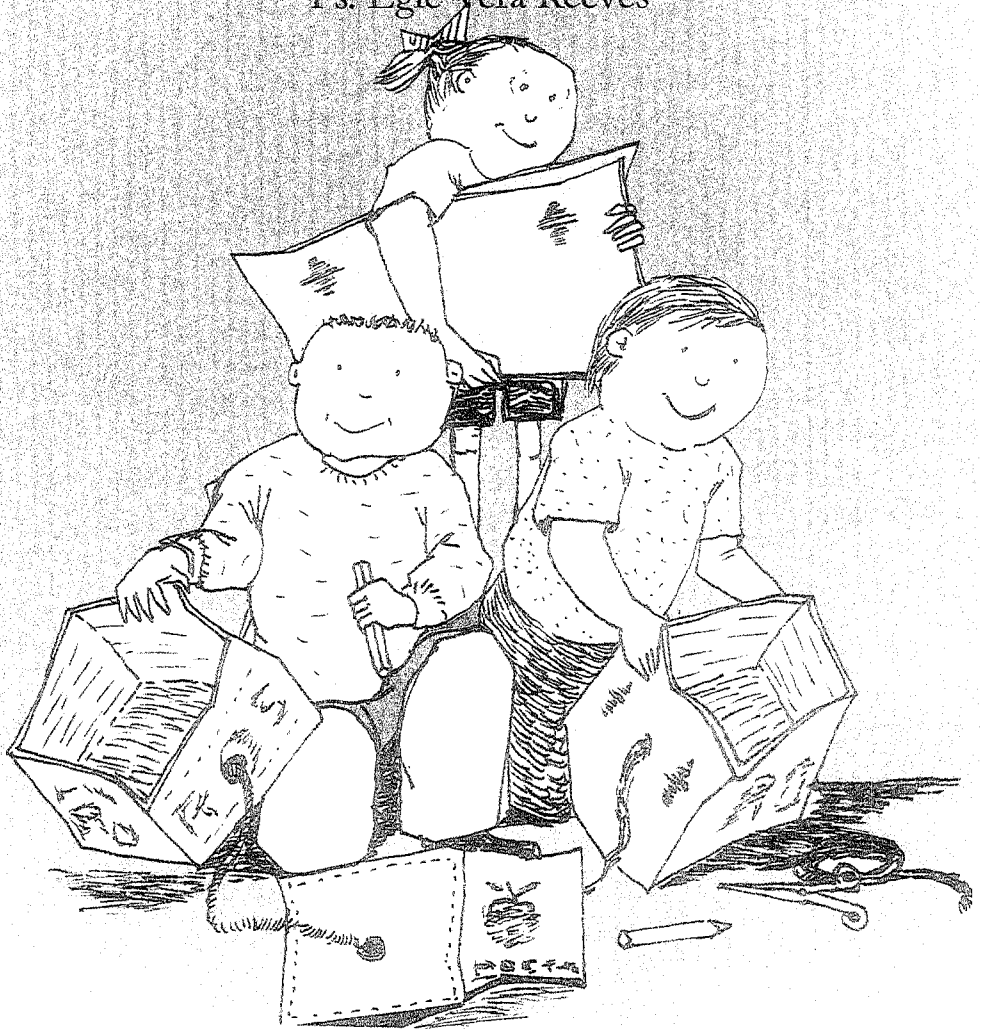
# NOTAS

1. S. Freud. *Pulsiones y destinos de pulsión.*
2. Idem anterior.
3. J. Lacan. *Seminmio de La Etica*
4. Joan Manuel Serrat. *Soneto.*
5. Idem 2
6. Idem 2
7. Idem2
8. Idem 2
9. S. Freud. *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci.*

# Experiencia de trabajo terapéutico en Taller de Expresión lúdico-creativa

## (Taller de juego)

Lic. Fgía. Valeria Ferrazza
Ps. Egle Vera Reeves



*"... La ocupaciónfavoritay más intensa del niño es eljuego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando a las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él.*

*(...) Toma mt(J en serio sujuego y dedica en él grandes efectos. La antítesis deljuego no es gravedad, sino realidad. El niño distingue mt(J bien la realidad del mundoy sujuego, apesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apqyar los oijetosy circunstancias que imagina en oijetos tangiblesy visibles del mundo real. Este apqyo es lo que aún diferencia el 'jugar" infantil del "fantasear"."*

S Freud

*E lpoetay los sueños diurnos 1*

... surge hace alrededor de 3 años aproximadamente, a partir de ciertas inquietudes que se venían gestando en nuestra práctica (especialmente en la Fundación del Centro del Desarrollo Infantil de Rosario, en el proyecto "Un Lugar para Aprender").Quisimos generar un nuevo espacio destinado al trabajo en la producción lúdica. Pero no sólo para aquellos niños que, por distintas particularidades no habían podido dar vida a esa función principal que es el jugar, sino también para aquellos para quienes jugar parecía ser algo cotidiano. La invitación se hizo abierta: a niños que deseasen reunirse con otros a jugar, a construir la posibilidad del jugar (experimentar, recrear, compartir, representar, aprender, buscar...). Abriendo y construyendo activamente -a través del juego- nuevas vías y formas del experienciar. Tomamos a la experiencia, al experienciar, con el valor de un acontecimiento de subjetivación, como vivencia que -por vivida- va dejando huellas irreemplazables. Experienciar el encuentro y la relación con otros; experienciar el propio cuerpo, experienciar el pensamiento, el lenguaje y la comunicación; experienciar la propia (y mutua) creación, y así dar vida al mundo

El dispositivo de trabajo grupal nos permite arribar (aunque no siempre) a una construcción y reconstrucción común, a partir de cada singularidad, pero también a partir de lo que cada singularidad en el encuentro con otra, *u* otras produce. A partir de lo que se genera en ese encuentro (siempre singular) entre las mismas. Nos interesa fundamentalmente lo que sucede alli, en ese encontrarse. La experiencia del encuentro de lo que D. Winnicott denomicó "superposición de dos (o más) zonas de juego".2 Para que esto se dé, es necesaria la ubicación de la experiencia en un espa-

*Pedro es un mizo de 4 años que ingresa al Taller dejuego con un diagnóstico de "trastornogeneralizado del desarrollo con rasgos autistas" (también llamado "autismo [illegible]" o "Síndrome de Asperger"). Los estudios realizados no dan evidencia alguna de lesión orgánica. Vive con su mamá, supapáy dos hermanos mayores. La madre lo describe: "Desde chiquito era raro... reaccionaba como un chico sordo..." o "Recién ahora está empezando... antes no hablaba". Su "hablar" es peculiar: embiezra a*

cio-tiempo real, que, una vez instalado, existe en cada uno. Perdura más allá de su realidad en el tiempo; recreándose a su vez, en cada nuevo encuentro. Por eso el Taller funciona como un espacio-tiempo "en potencia'\ Un espacio potencial en donde se produce (más o menos bellamente) la improvisación: que crea el baile a medida que se baila, en el baile mismo: bailando. Se crea el juego en el jugar: jugando. Esto es lo que permite que este espacio-tiempo pueda rearmarse cada vez, en el "aquí y ahora", y sostenerse en el tiempo con las marcas que lo van constituyendo.

*relacionarse con el lenguaje aproximadamente a los tres añoSi cuando de un momento a otro, sin que nadie le haya enseñado, L E E (publicidades, números). Repite propagandas y avisos con una voz que no le pertenece. En ocasiones imita repitiendo mecánicamente el discurso de su interlocutor. Hasta hace poco, durmió con su madre. No registra aún lo que puede ser peligroso para él o los otros. Evita al otro, a su mirada y su cuerpo. Cuando quiere algo, lo arranca de las manos de quien lo tiene, o empt!fu, llorizfptea, grita.*

## Nos IMPORTA EL JUGAR

Pero... ¿qué jugar nos importa? Aquel que va más allá de cualquier utilidad que quiera adjudicársele. Antes que tomarlo como una "reacción" contra algo o como "respuesta" (como muchas veces se da) lo concebimos como fundamental en sí mismo. Si bien es cierto que jugar "sirve" también para muchas cosas, nos situamos mas bien lejos de quienes lo piensan como un "medio para" (para aprender, para cambiar conductas, etc.).3 El porqué o para qué del juego es una pregunta que privilegia lo que sirve, la utilidad, la velocidad en la presunta eficacia. Pero el jugar no tiene porqué ni para qué. Y allí reside su mayor riqueza.Quien juega (sin "para qué" o "por qué") puede crear y recrear incesantemente su experiencia, la relación con los otros, la lengua, los aprendizajes, los objetos. Así, el sujeto (niño/a, adulto) enriquece una y otra vez su realidad psíquica, y su relación con el mundo.Por esto, el jugar es en sí mismo "liberador" y "terapéutico". Es el hacer creador, siempre singular. Sabiamente Winnicott define a la creación como efecto de un jugar que ha sido y es

*"Si están sanos y bien, todos los niños son absolutos monstruos de actividad (...) desgarran, rompen, construyen, siempre están haciendo algo! Y lloran sí no enmentran nada mtjor que hacer (...). Podrá decirse que sólo son conscientes de lo que existe a su alrededor en la medida en que pueden actuar sobre las cosas, o a través de ellas, no importa de qué modo(...) 4*

*En nuestro 1° encuentro, Pedro no paraba de dar vueltas, tocando todas las cosas, tirando o/jetos al piso, esquivando con el merpo a los otros. Únicamente se detenía en aquellos objetos que tenían etiquetas, o algo escrito (artefactos, jrascos, publicidades diversas). Su voz se escuchaba cuando "leía" las palabras impresas en estos o/jetos, y posteriormente los asociaba con sus propagandas. R.epetición que se caracterizaba por ser idéntica a una*

efectivo: "Busco la palabra crear en el diccionario y encuentro "traer a la existencia". Una creación puede ser "un producto de la mente humana"(...) Para mí, vivir creativamente si$_{g\,n}$ifica no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o reacción a lo que nos llega del mundo; significa ver las cosas de un modo nuevo todo el tiempo..."[5] "... no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o reacción a lo que nos llega del mundo..."Pero, ¿con qué nos encontramos? Muchas veces la inhibición, dificultad o rigidez de muchos niños, los inhabilita a jugar, y por lo tanto, a relacionarse con otros, a apropiarse del lenguaje verbal o no verbal, a aprender, y aún otras veces, a construirse (construirse) como seres subjetivos, a "tener" y "usar" su cuerpo, su "ser" y sus límites."... no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o reacción a lo que nos llega del mundo..."Cuando el juego no es posible, intentamos llegar a un estado que conmueva la regidez de la patología y donde sea posible jugar. La posibilidad de encontrarnos con otro en una "zona de juego", en ese intervalo entre el "afuera" y el "adentro", entre el "yo" y el "no-yo", entrel el "yo" y el mundo, nos eprmite superponer y compartir experiencias, alucinaciones, sensaciones, fantasías... Y es allí donde se da forma a las creaciones más originales, a esos ínfimos pero verdaderos instantes de juego. Pero... ¿cómo se produce esa "inspiración" que hace posible el jugar, esa espontaneidad necesaria, esas "chispas" de creatividad? Para que podamos hablar verdaderamente de un sujeto de "lenguaje" [6] es imprescindible que el mismo "(...) no se haya adquirido en un universo "maquinal", sino que se haya encontrado en ese espacio de ilusión que la madre "good enough" instituye entre ella y el niño. En tal condición, los "sonidos" luego los "fonemas", y por último los "monemas", hallan su lugar en el espacio transicional. La manipulación que el niño puede aplicar a su antojo a los "sonidos" y el placer conjugado

*máquina, o a la voz de un locutor. Empt!faba a otros niños cuando tenían algo que él quería, o se interponían en su camino. A quienes estábamos en el espacio con él, nos tenia en cuenta sólo col110 "medios" para alcanzar algo, opara esquivarnos. Por un momento, se une algrupo de niños que trabqjaba con malina. Lo invitamos a armar algo pero dqaba la masa amotfa. Intentamos introducir cambios (inventar una cara, crear un agt!ferito allf) pero él los "borraba". Alguienformó la P. Y all!f comenzó a interesarse, luego de lo cual terminamos armando letras en crealina. De esta manera tomamos las diversas "propuesta/', intentando trabqjar de manera tal dejugar con aquello que ély los otros niños traían. Así, escribimos los nombres de cada uno, y de esta manera nosfuimos inch9endo en su espacio. Esto favoreció el despliegue de un "hacer" grupal que no podemos llegar a llamar 'Juego", pero que tiene algunas de las características de aquél. Cada uno intervenía en la escena con lo que surgía espontáneamente: una nena cantó los nombres, otro inventó rimasy escribía, otro dibt!faba en elpizarrón, otros corríamos siguiendo el ritmo... Pedro se refay fue dtjandopoco apoco, sus letras pegadas a una cartulina... En su "saber leer" Pedro logró adueñarse de un código conocido socialmente (el lenguqje lectoescrito). A st1 vev las características de éste le posibilitan prescindir del otro como mm!J'ante -como interlocutor- para ponerlo en marcha. Actualmente, luego de cuatro meses de trabqjo, Pedro ha comenzado a comunicarse de otra manera. En uno de los últimos encuentros, preparábamos una comida. Habla que hacer una masa mezclando distintos elementos. Pedro se interesa especialmente, y se dirige a nosotrosporprimera vez con unpedí-*

que encuentra al escucharlos facilita en gran medida su investidura transicional". Dice R. Rodulfo: "(...) lo que un niño no adquiere jugando no puede adquirirlo o sólo bajo una forma alienada, "normal" algunas veces en apariencia, pero en realidad profundamente carente de significación subjetiva" [7]. De una masa amorfa, sin caras, sin escanciones, ni agujeros, que aniquila y deglute al sujeto, el niño al que hacemos mención ha podido pasar a otra cosa, en donde si bien aún no se ha constituido un yo "acabado", aparecen los incipientes efectos de la aún endeble construcción del mismo. A través de estas experiencias, del hacer, del cantar "Pedro mezcla!", del "mezclar" que unifica, está armando la posibilidad (que en algunos casos puede ser sustitutiva, en otros, reparadora, a veces inaugural y constitutiva) de su propio armado.

## EL JUEGO EN NUESTRA PRÁCTICA

El jugar, humaniza. Henos aquí con la posibilidad de propiciar el advenimiento de una subjetividad que aparece amenazada. O, en otros casos, en el trabajar en el armado de estrategias de intervención y tratamiento. También, en función de posibles derivaciones o pasajes a otras instancias de trabajo (escolaridad, terapia individual, etc.). Es posible desde este espacio, pensar en la prevención, ya que en el hacer espontáneo, aparecen cuestiones que pueden ser escuchadas sin que esto implique el paso por un consultorio.También es el jugar una actividad privilegiada por donde empezar a hacer huella en el tema de la inclusión. Dice Winnicott, L. "...por muy escasamente dotado que esté un individuo, sus experiencias pueden ser creativas y estimulantes, en el sentido de que siempre hay algo nuevo e inesperado en el aire... [118]. En el juego, las diferencias no sólo NO quedan de lado, sino que hacen a la singularidad, enriquecen la experiencia, y por esto son buscadas

*do, que si bien aún es realizado en tercera persona, lo ubica en otro lugar: "Pedro mezcla! Pedro mezcla! Taller dejuego... !Así, hemos sido testigos de susprimeras creaciones verbales significativas, de sus primeras "voces", el comer de diversos paquetes sin escanciones y sin límite de tiempo era habitual en él. En este encuentro, en el vl0mento del almuerzo, Pedro pudo disjrtttar de este alimento hecho a partir de la mezcla creada por él y el grupo. En este espacio, se había gestado algo parecido a una transicionalidad. En el encuentro con otro a través de la palabra, del placer, del juego, etc., se va haciendo carne el ofrecimiento de una oportunidad que no había existido para Pedro. Sabemos que desde stt más tierna infancia, se había generado una relación de goce lnlfY particular, tm pegote VllfY particular que no unía ni separaba nada. Hasta hace uUlfY poco su madre dormía en la misma cama de Pedro ('todavía no me acostumbro... siento que me Jaita algo... "). Tenía terrores nocttirnos que parecfanjustificar esta conducta como una "necesidad" (de quién?). Cuando la mamá teniafrío lo abrigaba, le daba de comer incesantemente, no se podía ir sin él a ningún lado, etc. Ante esto, podría pensarse: "es necesario producir una separación entre ambos". Pero pensamos que en realidad nos está hablando de una falla inaugural en ese primer lazo qtte funda: falla que no pudo efectivizar la unión necesaria que hace de matriz al sajeto Entonces, antes de producir efectos de separación (necesarios, sí) es primordial hallar maneras de reinscrihir, hilar, construiJ; aquello que no ha sido hecho, o ha quedado se liamente dmzado. Su madre no pudo presentarle el lenguege (ni el mundo humano) de manera lúdica, ella misma no podía encontrar placer en comunicarse con él El "arrttllo" o "canción de cuna"*

y utilizadas. Debido a la importancia de un diagnóstico oportuno, de un trabajo terapéutico adecuado, y a tiempo, es que abrimos un espacio de asesoramiento e intercambio con padres, docentes, y todos aquellos profesionales de la salud que trabajan con niños (pediatras, neurólogos, psicopedagógos, etc.) Otra de las actividades permanentes, es el sostenimiento de Talleres de juego con los padres y con los padres y sus hijos. Pero, por parte de los adultos, la valoración de estos espacios es todavía muy pobre. Es ésta una época en dode se privilegia la eficiencia y la reproducción, la velocidad hacia un fin y el producto a consumir antes que: el ocio creativo, el placer del experimentar y el buscar, o la búsqueda de la experiencia del placer en la creación; pareciera que los juegos son sólo para niños. El campo "lúdico" (?) socialmente aceptado para el adulto se limita a juegos reglados, de apuestas o a aquellos que promocionan a través de los medios masivos (con funes precisos). También son las teorías las que se centran desde esta óptica unívoca y jerarquizada. Por lo tanto, llevar a la práctica este tipo de experiencias es una tarea a veces un tanto desalentadora y ardua. Sigue siendo un desafío la inclusión de niños llamados "comunes'\ ya que aún es "dificil" encontrar un buen motivo para "justificar" la actividad propuesta. No obstante, son varios los hermanos y amigos que han sido (y son) parte del taller. Lo que nos mueve a generar y sostener este espacio destinados a niños y a jugar, a pesar de las dificultades, es que lo concebimos como un espacio de gran fecundidad para el trabajar/transformar (el hacer creador). Y sus efectos son cruciales. En el trabajo lúdico grupal, los sujetos pueden encontrarse y perderse, generar y derribar, intentar y dejarse, imitar y transformar, romper y reparar, hacer y deshacer, para volver a hacer -una y otra vez. Como ya hemos dicho, si juega, el sujeto ya no es "copia" de una forma establecida por otros, o de la adaptación a lo dado, que hace base a la su-

*para Pedro era la lectura maquinal de la guía de programación del cable. "...Asi debe haber aprel1dido a leer, de tanto escucharme.... ". "...no se me ocurría otra cosa que hacer con é L ". "Cada nueva posibilidad de existencia, inch1so la menosprobable, transforma la existencia entera"* [9] [11] *(...) la capacidad cognitiva de la infancia dispone de un antídoto contra la manipulación de la cultura de masas..."* [10] *E. Rodrigué le da un giro interesante a la "tensión flotante" (imprescindible para el hacer psicoanalítico) reflexionando sobre su experiencia de trahajos con niños: la "transforma" en una "atención ltidica". Una atención "atenta" al niño: a su hacer, su jugar, su deci,, a su cuerpo, a los oijetos elegidos y creados los materiales que usa o descarta, los colores que utiliza para qué y cuándo, los momentos de producción y destrucción, etc.> etc.* [11] *L. amamá de Pedro nos dice: ".. después del Taller Pedro me contó algo de lo que había estado haciendo...y también me nombró a Yanina..."*

misión y el aplastamiento subjetivo (y también así, [illegible]" ... no ser muerto o aniquilado todo el tiempo por la sumisión o reacción de lo que nos llega del mundo..."Poder pensar al juego en nuestra propia experiencia como adultos, en nuestro "ser" y "hacer" cotidiano, en nuestras vidas, parece extraño. En verdad: ¿somos capaces de jugar?, y ¿de tomar a nuestra práctica (sea cual fuere) en ese sentido: el del hacer creador, el jugar? Este trabajo supone poder (y querer) jugar. Poder (y querer) entregarse, y un "ir hacia" el jugar del niño, ayudándolo a que encuentre y despliegue su propio jugar. Interviniendo en ese sentido, posibilitando que ello suceda; transferencia y transicionalidad mediante. Es decir, concebir un medio, un espacio, una transicionalidad desde donde los sujetos (niños/as) puedan ir agenciándose de posibilidades para vivir sus propias vidas. Siendo los principales creadores de lo que en ese espacio trasnferencial-transicional se va gestando. El jugar se convierte así en una suerte de "entrenamiento", "ensayo" etc.12. Jugar entonces, desde ese vado que es vital, y que es precondición del sujeto y del juego: desde ese silencio del sin-sentido: de que no hay uno o dos sentidos, de que no es esta o aquella teoría, de que el sentido es a construir (y muchas veces también a destruir!) apostando, jugando. El poder o no jugar se hace elocuente en el jugar mismo, en la práctica, en sus efectos, sus marcas, sus restos.

"Recién ahora está empezando..." a "descubrir" ( a sí, al otro, al lenguaje, el placer de encontrarse en el lenguaje con otros), a "armar" lazos más propicios con los cuales tejer su cuerpo, su lenguaje, su historia. Está armándose él,inscribiéridose. Y "contándonos" su historia, contando "entre" nosotros ésta (nuestra) historia...

## NOTAS


1. Freud, S. *E lpoetcy los suenos diurnos (1907-1908).* Edit. Biblioteca Nueva Madrid, 3° Edición, O.C.T II.
2. W.innicott, D. W. *Reciidcidy Juego.* Edit. Gedisa, Barcelona, 3° Edición 1986.
3. Rodulfo, Ricardo. *Psicoanálisis de niños: un regreso alfuturo.* Postdata 1, Revista de Psicoanálisis, Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis. Año 1 N° 1. Edit. Horno Sapiens, Rosario, 1997.
4. Valery, Paul. *La ideafija.* Edit Visor, Madrid, 8° Edic. (1988).
5. W.innicott, D. W. *E l Hogar. nuestro punto de partida.* Cáp. "Vivier creativarnente". Edit. Paidós, Buenos Aires, 1997.
6. Ansieu, Didier; Gori, Roland y *otros.Psicoanálisisy Lenguaje. Dei cuerpo a lapalabra.* Edist. Kapeluz, Buenos Aires, 1981.
7. Rodulfo, Ricardo. *Psicoanálisis de niños: un regreso a futuro.* Postdata 1, Revista de Psicoanálisis, Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis. Año 1 N° 1. Edit. Horno Sapiens, Rosario, 1997.
8. W.innicott, D. W. *E l Hogar. nuestro punto de partida.* Cáp. "Vivier creativarnente". Edit. Paidós, Buenos Aires, 1997.
9. Kundera, Milan. *La lentitud.*
10. Buck-Morss, Susan. *Dialéctica de la Mirada. Walter Be"!}aminy el Proyecto de los Pasajes.* Edit. Visor La Balsa de la Medusa, Madrid, 1995.
11. Rodrigué, Emilio. *La interpretación lúdica.* Posdata 2, Revista de Psicoanálisis, Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis. Año 1, N° 2. Edit. Horno Sapiens, Rosario, 1997.
12. Buck-Morss, Susan. *Dialéctica de la Mirada. Waiter Be l!.fcminy el Proyecto de los Pasajes.* Edit. Visor La Balsa de la Medusa, Madrid, 1995.

# En torno al juego

Ps. Diana Wolkowicz

*El adulto libera su corazón del temor y di.gruta nuevamente de su dicha cuando habla de ellos; el niño los recrea; vuelve a empezar. La esenda deljugar no es un hacer de cuenta que; si no un hacer unay otra vez.*

Walter Benjamín

I. No hace mucho tiempo atrás me encontré con un primo con quien compartía juegos en la infancia. Cada uno de nosotros había tomado su camino. En el transcurso de ese encuentro hablamos apasionadamente de nuestros juegos infantiles. Poco importaban las condiciones de vida en Australia (su actual lugar de residencia). Lo que sí importaba era "la mamá y el papá que se iban de viaje", nombre de nuestro juego preferido que repetíamos todos los viernes por la tarde. El auto: el primer escalón de un pasillo. Los hijos: los hermanos más pequeños. Y así emprendíamos el viaje que siempre encontraba una dificultad: el auto que se descomponía, un enfermo al que había que llevar al hospital.

¿Hacia dónde viajábamos con tanta pasión que aún hoy, 30 años después, lo recordábamos tan intensamente?

Acaso esto me sirva para preguntarme hoy, en torno a mi trabajo clínico:

¿Qué pasa cuando un niño no puede apasionarse con sus juegos?

¿Qué pasa cuando un niño toma uno y otro juguete, los nombra, y los vuelve a guardar sin poder organizar un juego?

¿Qué pasa cuando un niño permanece horas con un solo juguete como adosado, como pegado a él, sin poder sustituirlo por otro?

¿Qué pasa cuando un niño no puede hacer de un escalón un auto, de los hermanos los hijos, de una tela una casa?

O invirtamos la pregunta: ¿qué es lo que hace que un niño pueda hacer de un objeto cualquier otro?

Ni siquiera la industria del juguete, cada vez más exquisita en cuanto al afán imitativo, ha logrado que el niño abandone su invención en el jugar.

Walter Benjamín sostiene "puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imaginativa de los juguetes como determinante del juego en el niño. En realidad sucede al revés, el niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme. Porque cuanto más atractivos en el sentido común de la palabra son los juguetes, tanto menos útiles para jugar. Cuanto más ilimitada se manifiesta en ellos la imitación, tanto más se alejan del juego vivo. La imitación es propia del juego, no del juguete" 1.

En nuestro trabajo clínico encontramos que jugar no siempre es tan sencillo. Los niños con trastornos severos en su constitución subjetiva (neurosis grave o psicosis) no logran darle a los objetos un estatuto de objeto lúdico. O son juegos de los que los demás no pueden participar. Juegos que no alcanzan a producir un lazo social.

Dejaremos estos interrogantes por un momento para situarnos en los diferentes discursos que se han formulado en torno al juego.

II. Roger Callois sostiene que "numerosos juegos se basan en creencias perdidas o reproducen vados de contenido, ritos abandonados. El espíritu lúdico es un elemento esencial de la cultura pero juegos y juguetes en *el* transcurso de la historia son los residuos de aquellas" 2

El fútbol está ligado a la disputa del globo solar entre dos fatrías antagonistas. Por otra parte, los barriletes, convertido en juguetes en la Europa del XVIII, eran en el Extremo Oriente los representantes del alma de su propietario en la tierra. La rayuela representaba el laberinto donde se perdía el iniciado en los ritos de transición. Huizinga, en su libro *Homo Ludens* plantea que no puede reducirse el juego a la degradación Pl tcenti:-- ra e insignificante de actividades anteriormente llenas de sentido. El juego, sería para él, libertad e invención, fantasía y disciplina a la vez. Todas las manifestaciones de la cultura pueden parecer entonces calcadas sobre el juego ya que ellas se presentan como tributarias del espíritu de investigación, del respeto a la regla que el juego crea y mantiene.

Aristóteles sostiene que el juego es "una especie de esparcimiento por el hecho de que somos incapaces de trabajar de una forma ininterrumpida y de que tenemos necesidad de descansar (...) Darse con tanto ardor y sacrificio con el fin de divertirse luego es con toda evidencia, algo insensato y pueril al extremo. Al contrario, divertirse con el fin de ejercer una actividad seria, es la regla que hay que seguir" 3

Así, para Aristóteles, la única manera de darle al juego un sentido y un valor es reubicándolo en la economía general del trabajo. Afirma la superioridad moral de la actividad seria. Esta idea está aún presente en nuestras escuelas, con su estructura, clase-recreo. El juego, luego de la etapa preescolar, queda excluido y reducido a una simple actividad de las llamadas "recreativas". La pedagogía tradicional divide "lo serio", que es adquisición del conocimiento, del juego.

Una posición diferente es la de San Agustín al afirmar que "el juego es eminentemente educativo en la medida en que es el resorte de nuestra curiosidad por el mundo y por la vida, el principio de todo descubrimiento y de toda creación" 4

Eduard Claparede, en quien situamos los albores de la pedagogía nueva, e restituye al juego un valor fundamental en la educación. Claparede dice: "que para el niño el juego es el trabajo, el bien, el deber. Al reclamar del niño un esfuerzo de trabajo, basado en algo distinto del juego, se actúa como el insensato que en primavera comienza a sacudir el manzano para que dé manzanas: en lugar de recogerlas se privará al hacer caer sus flores de los frutos que *el* otoño !8-e!:! ´ " 5

Esta afirmación de Claparede nos advierte a quienes trabajamos con niños sobre el lugar que ocupa el juego. En este momento ya no se discute el papel del juego en las distintas prácticas ya sean educativas o terapéuticas, pero la diferencia se sitúan en el estatuto que éste adquiere. No es lo mismo pensar que el juego está al servicio de los aprendizajes, del desarrollo de determinadas capacidad.es, que pensar que el juego mismo las produce. Es diferente enunciar: con el niño se trabaja con el juego, que decir el juego trabaja en el niño. El juego no tiene como función propia el desarrollo de capacidades, en todo caso, estas se desarrollarán por añadidura.

En este sentido, recuerdo el trabajo con los padres de un niño con Síndrome de Down que era el menor de cuatro hermanos y tenía muchas dificultades en la estructuración del lenguaje y los aprendizajes. Lo que más preocupaba a sus padres es que "no sabían cómo manejarlo, cómo organizarlo". El chico, "hacía lo que quería". En una de las entrevistas pregunté a sus padres cómo habían hecho con los otros tres niños que no presentaban estas dificultades, intentando interrogar su saber hacer "como padres" que con este niño parecía haberse perdido. Entonces lamadre me respondió: "fue muy distinto, cuando los otros eran chiquititos, yo hada mis cosas y los dejaba en una alfombra con sus juguetes y jugaban solos, en cambio con Martín me tenía que sentar al lado, ponerle los cubos, armar la torre, porque así me lo habían indicado en el tratamiento que estaba realizando, me habían dicho que tenía que estimularlo, jugar con él, y si no lo hacía me sentía culpable". En ese momento pensé que nunca había escuchado tan claramente los efectos iatrogénicos que pueden tener el querer enseñar a jugar. Este niño no podía tomar los objetos para jugar ya que él había sido tomado como un objeto a estimular. Es cierto que esta indicación terapéutica no es la causa del padecimiento de este niño; pero también es cierto que la misma vino a reforzar el lugar del hijo "discapacitado" que tenía este niño para sus padres.

III. Los etólogos afirman que todas las manifestaciones motoras que no persHruen una finalidad vital pueden considerarse juego. Por ejemplo si se introduce en un laberinto una rata bien alimentada, el animal se pone a recorrer y a exJJlorar el lugar. En cambio si tiene [illegible], inmediatamente defJC1-[illegible] el camino hacia la meta, o sea el alimento.

Konrad Lorenz nos recuerda que "en el juego de los mamíferos superiores y de los pájaros se advierte con toda claridad que la motivación de los múltiples movimientos instintivos que se suceden a toda velocidad no puede surgir de las fuentes del instinto de las que se alimentan en el marco del comportamiento habitual.

La novedad cualitativa consiste en que es el proceso de aprendizaje y de juego en sí y no la realización del acto consumador lo que proporciona la motivación" 6

A grandes rasgos podemos decir que la etología sostiene que el juego en el animal se [illegible] siempre y cuando la necesidad esté satisfecha. Algo similar sostiene Roger Callois al afirmar que el juego es una actividad de lujo que impulsa ocio y que quien tenga hambre no juega. En este punto uno podría preguntarse por la diferencia que existe entre el juego animal y el juego humano. Es cierto que si las necesidades básicas no están satisfechas será complejo y difícil el jugar, pero podríamos preguntarnos también qué sucede con niños que teniendo satisfechas sus necesidades no juegan. Pensemos por ejemplo en los niños hospitalizados que describe Spits que bien alimentados e higienizados y perfectamente bien atendidos en el campo de las necesidades, sucumbían a estados de depresión y marasmo 7.

¿Cómo podríamos pensar esto?

Freud nos acerca una respuesta. Si lo etólogos dicen que el animal juega siempre y cuando haya satisfecho sus necesidades, el hombre juega justamente allí donde no hay satisfacción, en el sentido de que ésta puede ser fantaseada, ya que el niño puede alucinar el pecho materno, y así soportar un tiempo más prolongado la insatisfacción de una necesidad.

En la primera experiencia de satisfacción, Freud plantea cómo el bebé intenta reproducir aquel momento mítico de satisfacción que queda irremediablemente perdido, ya que siempre existirá un desencuentro entre la satisfacción buscada y la satisfacción obtenida, desencuentro que instaura una moción de deseo que abre las puertas del fantasear y del jugar.

En su trabajo "El poeta y la fantasía" Freud relaciona justamente el juego y la fantasía diciendo que el juego del niño y la fantasía del adulto serían dos modos de realización de un deseo. La diferencia se situaría en que en el niño el juego se apoya en objetos reales y en la fantasía esto ya no es necesario.

Podríamos decir entonces que hay un esbozo, un comienzo de juego en este fantasear inicial del bebé que alucina la satisfacción de una necesidad.

En el campo de lo humano, podemos decir que sólo a partir de la existencia de un objeto perdido habrá juego. Y es en la repetición del juego que situamos el afán de restablecer una vivencia primaria de satisfacción.

Cuando Freud nos narra el juego del carretel, trabajado en los capítulos anteriores, plantea que el juego del for-da: "se entramaba con el gran logro cultural del niño: su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre".8

El juego es, por un lado renuncia a la satisfacción pulsional, en tanto renuncia al objeto primordial de goce incestuoso; y por otro lado un modo sustitutivo de satisfacción de la pulsión. Freud nos muestra así que si un juego se repite apasionadamente es en tanto está en juego la satisfacción de una pulsión. Y es en este hacer "una y otra vez" que la renuncia a la satisfacción pulsional puede elaborarse.

Para finalizar: Hay un juego que ejemplifica claramente el lugar central que la "falta" tiene en la estructuración del juego mismo. Se trata del Senku donde justamente la falta, el ausente, está localizada con un agujero en el centro del tablero. Y sólo podrán moverse las fichas a partir de esa falta original. Si este agujero no existiera, el juego no podría darse por iniciado y no habría sustituciones de lugares posibles.

Entonces cuando un niño no puede hacer de un escalón un auto, de los hermanos pequeños sus hijos o de una tela una casa, nos encontramos con que no hay un agujero, una falta que posibilite el movimiento, todo permanece estático, aburrido, sin sustituciones. Es el caso de niños con trastornos graves en su constitución subjetiva, que citaba al comienzo.

¿Cómo iniciar un juego entonces, si la falta está obturada?

Decíamos hace un momento que en el juego infantil se trata de la renuncia pulsional al objeto primordial, pero esto será posible, sólo en tanto la madre haya renunciado previamente al niño como su objeto de satisfacción.

En el trabajo analítico se tratará entonces de: rastrear, pesquisar e interrogar en qué lugar de objeto que obtura la falta ha quedado situado un niño en el discurso de sus padres, "destapando la ficha", para que el juego pueda comenzar.

NOTAS

1. Benjamin, Walter. *Escritos: la literatura ilifantil, los ninosy losjóvenes.* Berlín. 1928.
2. Callois, Roger. *Losjuegosy los hombres.* París. Gallimard. París. 1967.
3. Aristóteles. *Etica a Nicómano.* Libro X. Buenos Aires. 1983.
4. San Agustín. *Confesiones.*
5. Claparede, Eduar. *Psicología del niñoy pedagogía experimental* Delachaux et Niestlé. 1951.
6. Lorenz, Konrad. La *otra cara del espefo. Una historia natural del conocimiento.* Flamarión. París. 1973.
7. Spuitz, Rene. *E lprimer año de vida del nino.* Fondo de Cultura Económica. 1996.
8. Freud, Sigmund. *Más allá delprincipio delplacer.* Amorrortu, 1986.

BIBLIOGRAFÍA


FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Más allá del Principio del Placer,* Obras completas. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1990. Tomo 18.

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *El malestar en la cultura,* Ob.cit. Buenos Aires 1988, T.21

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Pr(?Jecto de Psicología,* Ob.cit., 1986, T.1.

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *La interpretación de los sueños.* 1979, T. 5

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *El yoy el ello.* Ob. Cit. 1984, T.19

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Psicología de las masasy análisis delyo.* Ob. Cit. 1990, T 18.

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Moisésy la religión monoteísta.* Ob. Cit. 1989. T. 23

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Análisis de lafobia de un niño de cinco años.* Ob. Cit. 1996. T 1Q

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *El porvenir de una ilusión.* Ob. Cit. 1988. T. 21.

FREUD, Sigmund. *Pulsionesy destinos depulsión.* Ob. Cit. 1984, T 14

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Nuevas conferencias de introducción alpsicoanálisis,* Ob. Cit. 1993. T. 22

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Introducción del narcisismo* Ob. Cit. 1984, T.14.

FREUD, Si$_{g\ m}$und. *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci.* Ob, cit. 1986, T.11

LACAN,Jacques. *La Ética del Psicoanálisis,* Sem. 7. El Seminario, Paidós, Buenos Aires.

LACAN, Jacques. *La dirección de la curay losprincipios de supoder,* Escritos 2, Siglo XXI, Argentina, 1985.

LACAN, Jacques. *Los escritos técnicos de Freud,* Ob. Cit. Sem.1

LACAN, Jacques. *De lapsicosisparanoica en su relación con lapersonalidad.* Tesis doctoral. 1936.

LACAN, Jacques. *El estadio del espefo comoformador de lafunción delyo {je) tal como se revela en la experienciapsicoanalítica.* Ob. Cit. Escritos 1.

LACAN, Jacgues. *Acerca de la causalidadpsíquica,* Ob.cit. escritos 1

LACAN, Jacques. *La psicosis,* Ob cit Sem. 3

LACAN,Jacgues. *Los cuatro conceptosfundamentales delpsicoanálisis,* Ob. Cit. Sem 11.

LACAN, Jacques. *Intervencionesy textos.* Ob.cit

LACAN, Jacques. *El {Ynthome,* Ob.cit. Sem 23

LACAN, Jacques. *Subversión del stfietoy dialéctica del deseo en el inconscientefreudiano.* Ob,cit. Escritos 2.

LACAN,Jacques. *La identificación.* Ob. Cit. Sem.9

CORIAT, Eisa. *Psicoanálisis en la clínica de bebésy niñospequeños.* Ediciones La campana. Bs.As. 1996.

JERUSALINSKY, Alfredo. Clase dictada en el seminario de Intervención Temprana de la facultad de Psicología de Rosario en 1998.

BARALDI, Clemencia. *¿Qué es un niño? La prácticapsicoanalítica.* Publicaciones de la UNR, 1996.

BARALDI, C. y otros. *Cony sin elpadre.* Serie Psicoanálisis, Horno Sapiens Ediciones, Rosario, 1999.

LEVIN, Hilda Sara. *Del oijeto a en elfantasma. ¿Qué nos enseña elpsicoanálisis con niños?* Ficha de la Escuela Freudiana de Buenos Aires, Serie Seminario, 1993.
HORNSTEIN, Luis. *Curapsicoanalíticay sublimación.* Nueva Visió, 1988.
WINNICOTT, Donald. *Realidady juego.* Editorial Gedisa, Barcelona, 3° Edición 1986.
RODULFO, Ricardo. *Psicoanálisis de niños: un regreso aljúturo.* Postdata 1, Revista de Psicoanálisis, Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis, Año 1, N° 1. Edit. Homo Sapiens, Rosario, 1997.
VALERY, Paul. *L a ideafija.* Edit. Visor, Madrid, 8° edic. 1988.
WINNICOTT, D. *E l hogar, nuestropunto departida.* Edit. Paidós, Buenos Aires 1997.
ANZIEU, Didier y otros: *Psicoanálisisy Lenguaje. Del cuerpo a la Palabra.* Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1981.
BUCK-MORSS, Susan. *Dialéctica de la Mirada. Walter Bel!Jaminy elPrqyecyó de los Pasqjes.* Edit. Visor La balsa de la Medusa, Madrid 1995.
RODRIGUÉ, Emilio. *L a inte1pretación ltídica,* Posdata 2, Revista de Psicoanálisis. Fundación Estudios Clínicos en Psicoanálisis. Año 1, N° 2. Edit. Homo Sapiens, Rosario, 1997.
BENJAMIN, Walter. *Escritos: la literatura infantil, los ninosy losjóvenes.* Berlín 1928.
CALLOIS, Roger. *Losjuegosy los hombres.* París, Gallimard, París 1967.
CLAPAREDE, Eduard. *Psicología del nino* y *pedagogía experimental.* Delachaux et Niestlé, 1951.
LORENZ, Konrad. *L a otra cara delespqo. Una historia natural del c nocimiento,* Flamarión, París, 1973.
SPITZ, Rene. *E lprimer afio de vida del ni110.* Fondo de Cultura Económica, 1996.